

# "Det blir så veldig del av en selv"

## *En studie av læring i gestaltterapeutisk perspektiv*

Mette Kjeldahl



Masteroppgave i pedagogikk

Pedagogisk Forskningsinstitutt  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Januar 2012



## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

**”DET BLIR SÅ VELDIG DEL AV EN SELV”**

En studie av læring i gestaltterapeutisk perspektiv

**AV: KJELDAHL, Mette**

**EKSAMEN:**

PED5300

**SEMESTER:**

Vår 2012

**STIKKORD:**

Gestaltterapi, gestaltterapeututdanning, konfluent pedagogikk, erfaringsbasert læring, felteori

# Sammendrag

## Problemstilling

Tema for denne undersøkelsen er utdanning i gestaltterapi. Etter mange års praksis som gestaltterapeut og lærer i gestaltterapi ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen, ønsket jeg å skaffe meg mer forskningsbasert kunnskap om læringen til studenter i gestaltterapi.

Studiet i gestaltterapi bygger primært på teorier hentet fra gestaltterapien. Samtidig som gestaltterapien utgjør innholdet i undervisningen, er også undervisningsmetodene som benyttes ved studiet forankret i gestaltterapeutisk teori. Tanken er at gestaltterapiens teori og praksis skal læres ved at de brukes og integreres praktisk i undervisningsmetodene studentene møter på skolen. Det skal være samsvar mellom liv og lære. Jeg har i denne undersøkelsen forsøkt å finne svar på om teorien faktisk er like integrert i undervisningspraksisen og måten læringen foregår ved utdanningen, som det gis uttrykk for i Studieplanens intensjoner.

Dette er gjort ved å belyse følgende overordnede problemstilling: *Hva og hvordan lærer studentene i løpet av den 4-årige gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen?*

## Teoretisk grunnlag

Sentrale begreper fra gestaltterapi og gestaltpsykologi er valgt ut for å gi et innblikk i teorien som utgjør grunnlaget for innholdet og undervisningsmetodene ved utdanningen.

Gestaltterapiens teori har tilsig fra flere kanter og må sies å være omfattende, fragmentert og til dels inkonsistent. Utvalget av teoretiske begreper som presenteres er derfor preget av aspekter som kom frem i data og som ble sentrale for drøftingen av funnene i undersøkelsen. Der det har vært maktpåliggende for å gi diskusjonen av funnene nødvendige perspektiver er annen teori trukket inn uten at den er drøftet utover dette.

## Datamateriale og metode

Kvalitativ metode er benyttet i innsamlingen av empirisk materiale. Det er gjennomført åtte individuelle intervjuer med studenter og to gruppeintervjuer med henholdsvis fem og fire av skolens daværende åtte lærere. Samtalene er tatt opp på bånd og skrevet ut. I tillegg er

dokumentanalyse foretatt ved at jeg har satt meg grundig inn i gestaltterapeututdanningens studieplan og læringsmålene, undervisningsmetodene og arbeidsformene som angis der.

## **Resultat - Hovedfunn**

Ifølge studentenes egne utsagn oppfylles de fleste av Studieplanens konkrete mål. Studentene lærer gestaltterapeutisk teori, de behersker den i praksis og kan anvende den som terapeuter. Skolen ser ut til å lykkes godt med innfrielsen av innholdstrascendente mål som innbefatter personlig utvikling og bevisstgjøring av holdninger, og ferdighetsmål som omfatter læring av en rekke terapeutiske metoder. Når det gjaldt læringen av teoretisk kunnskap, rapporterte studentene større grad av misnøye og ambivalens knyttet til dette enn de andre læringsmålene. Selv om undersøkelsen ikke besvarer hva årsakene til studentenes ambivalens og misnøye med denne læringen kan være, angis noen hypoteser. Mens lærerne på gestaltterapeututdanningen hovedsakelig ser ut til å holde seg med en instrumentell forståelse av teoriens funksjon og mene at den gestaltterapeutiske teorien primært skal undervises og læres med en hensikt om å hjelpe studentene til å forstå og forbedre den terapeutiske praksis, kan læringsmålene for den teoretiske kunnskapen formulert i Studieplanen sees som uttrykk for et teorisyn der teorien skal lede tilbake til og forbedre praksis, samtidig som andre læringsmål samsvarer med et teorisyn der teorien skal brukes som kritisk perspektiv. Slik sett er det mindre samsvar mellom læringsmålene som uttrykkes i Studieplanen, og lærernes tenkning om teoriundervisningens hensikt, enn for de andre læringsmålene.

Det kan stilles spørsmål ved om læringsmålene vedrørende teoretisk kunnskap er tilstrekkelig ivaretatt med undervisningen slik den er i dag, og resultatene i undersøkelsen kan tyde på at skolen har et utviklingspotensiale når det gjelder bedre innfrielse av disse målene. Ytterligere forskning kan være nødvendig for å undersøke dette temaet nærmere.

På spørsmålet om *hvordan* studentene ved gestaltterapeututdanningen lærer, viser undersøkelsen at de lærer på flere og sammensatte måter. De lærer gjennom å erfare gestaltterapeutisk metode og teori på ulike måter og kjenne terapien ”på egen kropp”, og de lærer gjennom å observere sine medstudenters reaksjoner på terapien. Videre lærer de gjennom å utføre terapien på andre og reflektere om det i ettertid gjennom veiledning. Studentene lærer også gjennom å observere modeller – terapeutiske arbeider utført av lærere

eller medstudenter. Lærerne og klassen (gruppen) har stor betydning for hvordan studentene lærer.

Selv om det er vanskelig å få klarhet i og beskrive akkurat hva erfaring er og hvordan denne læringen foregår, beskrev både studentene og lærerne læring gjennom erfaring som en helhetlig prosess bestående av kroppslig, emosjonell og kognitiv aktivitet som inneholder en handlende komponent der de prøver noe ut, og en kognitiv komponent der de reflekterer over handlingene og trekker inn teorien. De så ut til å oppfatte erfaringslæringen som en tilnærmet empiristisk prosess, der refleksjonen i læringsprosessen følger etter den kroppslige aktiviteten.

Lærernes tanker om hvordan studentene lærer og studentenes egne utsagn er i stor grad koherente. Studentene lærer i tråd med de pedagogiske prinsippene som ligger nedfelt i Studieplanen enten de uttales direkte, eller de formidles indirekte gjennom beskrivelsene av arbeidsmåtene, og lærernes tanker om undervisningen og studentenes læring er også i tråd med intensjonene som formidles i Studieplanen. Resultatene i undersøkelsen kan vitne om at det er stor grad av samsvar mellom liv og lære ved gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen. I all hovedsak ser det ut til at skolen gjør det den sier den skal gjøre. Gestaltterapiens teori om læring kommer tydelig til uttrykk i studentenes utsagn om hva og hvordan de lærer og lærernes tenkning om undervisningspraksisen. Slik sett kan informantenes beskrivelser av læringen ved utdanningen fungere som en eksemplifisering av gestaltterapiens læringsteori.

# **”Det blir så veldig del av en selv”**

*En studie av læring i gestaltterapeutisk perspektiv*



© Mette Kjeldahl

2012

”Det blir så veldig del av en selv”

Mette Kjeldahl

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Forord

Med denne masteroppgaven er en viktig gestalt i mitt liv lukket. Det som opprinnelig førte meg til gestaltterapien, var den store og lammende skrekken som inntraff i situasjoner der jeg måtte lese eller skrive. Slik har jeg det ikke lenger.

Jeg har mange å takke for bidrag i denne prosessen. Først vil jeg takke informantene som var villige til å dele sine erfaringer og bruke av sin tid. Uten dere ville det ikke blitt noen oppgave!

Jeg har vært en heldig student som har hatt Tone Kvernbekk som veileder. Med et hav av kunnskap, stor forståelse for prosess, skarpt blikk og sans for humor har du støttet og utfordret meg gjennom prosessen med stø hånd. Du sa tidlig at du ville ”vekke akademikeren i meg”, og det har du gjort. I tillegg til mine fra før ervervede og temmelig solide, fenomenologiske gestaltterapeutbein, har jeg gjennom denne prosessen utviklet et akademisk bein å stå på. Det er litt nytt, usikkert og vaklende, men jeg har alle intensjoner om å arbeide videre og styrke det. Tusen takk skal du ha, jeg har lært veldig mye av deg!

Kolleger ved NGI har bidratt med viktig informasjon, interesse, støtte og praktisk tilrettelegging gjennom prosessen. Tusen takk til dere!

Takk til Aud, Iselin, Hilde og Kari for fruktbare diskusjoner, støtte og mange hyggelige samtaler i kantina!

Takk til Lill, Vigdis og Heidi for gjennomlesning av oppgaven, svært nyttige innspill og uvurderlig støtte! Og takk for de daglige støttemeldingene pr. sms og ”døgnåpen” telefonlinje på slutten av prosessen, Lill!

Takk til Åshild for viktige innspill og god prosessveiledning på arbeid med problemstilling på Lillehammer!

Og tusen takk til Anne, for blid, sympatisk, støttende og instruktiv korrektur!

Som den ihuga gestaltterapeut jeg er, har jeg også benyttet erfaringsbasert prosessveiledning underveis. Takk for den, Arne, det var inspirerende og morsomt å spille teorikapittel og glad, analytisk hjerne!

Og sist, men på ingen måte minst, takk til deg, mammaen min, for praktisk og emosjonell støtte gjennom prosessen, og samtaler om alt fra holisme og gestalt til ”hva sier egentlig student 5?” og ”hva skal jeg kalle oppgaven?” på ulike steder rundt i verden.

Nesodden, januar 2012

Mette Kjeldahl

*"In order to understand a man, we must know how he is related to the world and how his relationship to it works."*  
(Wertheimer i Lurchins & Lurchins 1978: 145)

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling.....	3
1.2	Oppgavens oppbygning .....	5
2	Hva er gestaltterapi? .....	7
2.1	Opprinnelse, utbredelse og generelt om gestaltterapeutisk teori .....	7
2.2	En første, innledende beskrivelse .....	9
2.3	Gestaltterapi er holistisk og begrepet om helhet er det viktigste.....	10
2.4	Begrepet Gestalt .....	11
2.5	Felt og feltteori .....	15
2.6	Mennesket – en helhet .....	19
2.7	Oppsummering og en siste diskusjon om helhet, deler og forholdet mellom dem ...	21
2.8	Figur-grunn fenomenet.....	23
2.9	De ufullstendige gestaltene – utgangspunktet for endring .....	26
2.10	Modellen om kreativ tilpasning.....	28
2.11	Awareness.....	30
2.12	Her og nå .....	32
2.13	Innsikt kommer gjennom å erfare.....	33
2.14	Gestaltterapiens subjektive aspekt.....	37
2.15	Å lære er en naturlig del av menneskets utvikling .....	38
2.16	Oppsummering .....	41
3	Gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen.....	42
3.1	Hva er Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen? .....	42
3.2	Studiets organisering, omfang og pedagogisk personale.....	43
3.3	Studiets faglige innhold og mål – Hva skal studentene lære? .....	44
3.4	Eksamen og vurderingskriterier .....	47
3.5	Pedagogisk grunnlag og undervisningsmetodikk – Hvordan skal studentene lære? ..	49
3.6	Oppsummering.....	55
4	Oppgavens forskningsdesign.....	56
4.1	Hvorfor kvalitativ metode? .....	57
4.2	Min forforståelse.....	58
4.3	Intervju som metode .....	62

4.4	Intervjuguiden .....	65
4.5	Den praktiske gjennomføringen av intervjuingen .....	68
4.6	Transkripsjon av intervjuene .....	71
4.7	Analyse og tolkning av data.....	73
4.8	Vurdering av forskningens kvalitet.....	76
5	Presentasjon av data: Hva lærer studentene?.....	81
5.1	Awareness .....	83
5.2	Feltteoretisk og holistisk forståelse av relasjoner .....	85
5.3	Endring.....	88
5.4	Terapi i praksis – metoder og eksperimentering.....	91
5.5	Ambivalent opplevelse av teorilæringen .....	95
5.6	Integrert og helhetlig kunnskap .....	103
5.7	Oppsummering og konklusjon .....	105
6	Presentasjon av data: Hvordan lærer studentene? .....	106
6.1	Erfare først - teori etterpå.....	107
6.2	Praksis med klienter og veiledning.....	117
6.3	Observasjon av modeller .....	121
6.4	Å “bli gjort det med” .....	123
6.5	Lærernes betydning.....	126
6.6	Klassens (gruppens) betydning.....	130
6.7	Oppsummering og konklusjon.....	134
7	Avslutning .....	136
	Litteraturliste .....	143
	Vedlegg 1.....	151
	Vedlegg 2.....	154
	Vedlegg 3.....	155
	Vedlegg 4.....	157
	Vedlegg 5.....	159

# 1 Innledning

Stadig flere blir behandlet for psykiske lidelser i Norge. Selv om det ikke forekommer sterke holdepunkter for at forekomsten av psykiske lidelser har økt de siste tiårene, får flere enn tidligere behandling (Folkehelseinstituttet 28.09.11 [online]). En tredjedel av den norske befolkningen tilfredsstiller diagnostiske kriterier for en eller annen psykisk lidelse i løpet av et år, og cirka halvparten rammes av en psykisk lidelse i løpet av livet. Psykiske lidelser omfatter alt fra enkle fobier og lettere angst eller depresjon til omfattende og alvorlige tilstander som schizofreni.

Tidligere anbefalte norske helsemyndigheter medisiner som første valg for å behandle denne typen lidelser. I 2009 kom imidlertid Helsedirektoratet med nye retningslinjer som sier at samtaleterapi skal være førstevalg av behandlingsform ved lettere former for depresjoner, siden studier viser at antidepressive medikamenter ikke har den ønskede virkning for personer med disse lidelsene (Helsedirektoratet 25.10.11[ online]).

Samtidig med at behovet for samtalebasert behandling er økende, beskrives lange ventelister og manglende behandlingstilbud hos psykolog stadig i media. Ifølge Norsk Psykologforening (15.10.11 [online]) har Norsk Folkehelseinstitutt beregnet at det er behov for 1300 psykologer i kommunehelsetjenesten bare til barn og unge de nærmeste årene.

En rekke studier viser at det i vesentlig grad er relasjonen mellom behandler og klient som avgjør behandlingsutfallet (Luborsky et al 1997, Watson & Geller 2005, Greenberg & Watson 2006) og ikke primært hva slags utdanning terapeuten har eller hvilken psykotераapeutisk retning hun praktiserer. Det er terapeutens evne til nærvær, kongruens og transparens, empati, åpenhet og varme som ser ut til å være viktig for terapiens effekt (Greenberg & Watson 2006), og ulike psykotераapeutiske behandlingsformer viser seg å kunne brukes for ulike pasientgrupper i forskjellige behandlingsfaser med gode resultater.

I Norge har en rekke utdanningstilbud innenfor ulike psykotераapeutiske retninger blitt etablert de siste 25–30 årene. Utdanningene tilbys hovedsakelig gjennom private skoler eller institutter, og terapeutene som utdannes på disse skolene, utgjør i dag et betydelig tilskudd til det offentlige, etablerte helsevesenet (Aspestrand 2009). De er hovedsakelig privatpraktiserende, men samarbeider med fastleger, psykologer, NAV og DPS. Flesteparten er tilknyttet nasjonale organisasjoner med standardiserte krav til utdanning, veiledning, faglig

oppdatering og egenterapi (Norsk Forbund for Psykoterapi 01.11.11 [online]), og de er underlagt etiske retningslinjer, har klageinstans for klienter og egen forsikringsordning. Gestaltterapeuter utgjør en betydelig andel av denne gruppen. I November 2010 hadde Norsk Gestaltterapeut Forening 418 medlemmer hvorav 309 var praktiserende terapeuter som mottar klienter (Norsk Gestaltterapeut Forening 29.10.11 [online]).

I Norge utdannes de fleste gestaltterapeuter ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen. Skolen tilbyr en 4-årig deltidsutdanning i gestaltterapi og er så langt den eneste av de private norske utdanningsinstituttene for psykoterapi som har en offentlig godkjent eksamensordning. Utdanningen er akkreditert med 120 studiepoeng, og skolen uteksaminerer mellom 50 og 60 gestaltterapeuter pr. år.

Temaet for denne studien er gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen. Hvorfor er så dette et tema det er relevant å undersøke i pedagogikken? Jeg vil kort argumentere for relevansen her:

For det første handler min oppgave om utdanning. Pedagogikken beskjeftiger seg med temaer knyttet til læring og oppdragelse, hvorav utdanning er et av dem.

For det andre er pedagogikken et intensjonalt fag; den er målrettet og har til hensikt å skape ønskelige endringer (Kvernbekk 2011). Så også med gestaltterapien; den er et intensjonalt fag hvis hensikt er å skape ønskede endringer. Selv om gestaltterapien er en terapiform og området de ønskede endringene skal inntreffe på ikke nødvendigvis omfatter de samme områdene som pedagogikken beskjeftiger seg med, er selve intensjonaliteten og målrettetheten i at endringene skal inntreffe utfra ønskede verdier eller normer, felles for fagene.

Videre er både gestaltterapien og pedagogikken praksisorienterte fag og er opptatt av å utvikle teori om og metoder for å gjennomføre den ønskede endringen i praksis.

Når det gjelder endringsformene man søker å skape, er læring den mest vanlige i pedagogikken, i tillegg til utvikling og danning (Kvernbekk 2011). I gestaltterapien består de ønskede endringene i menneskelig utvikling og vekst (Perls, Hefferline og Goodman 1992). Praktisk og teoretisk beskjeftiger man seg med endring, persepsjon, erfaring og spørsmål om hvordan mennesker skaper mening av sine erfaringer. Fordi man tenker at menneskers endring og utvikling er uløselig knyttet til erfaring, og at erfaring og læring hører intimt

sammen, beskjeftiger man seg også med læring. Gestaltterapiens ideer har også blitt overført til pedagogikken som konfluent pedagogikk (Grendstad 1986, Brown 1992).

Disse fellestrekkene gjør at det er stor overlapping mellom pedagogisk og gestaltterapeutisk teori. Jeg mener at jeg utfra disse argumentene har belyst grunnlaget for relevansen av å undersøke utdanning i gestaltterapi innenfor pedagogikken, samt relevansen av å benytte teori fra gestaltterapien i en oppgave om pedagogikk, slik jeg har valgt å gjøre her.

## 1.1 Problemstilling

Ifølge Judith Brown (1996) vil forskerens psykobiografi være med å forme hele forskningsprosessen. For meg er Browns påstand gjenkjennbar, og min historie og mine erfaringer har preget arbeidet med denne studien fra valg av tematikk og problemstilling til utføringen av datainnsamling og analyse. Jeg er selv utdannet gestaltterapeut og har jobbet i privat praksis som terapeut de siste 15 årene. I tillegg er jeg utdannet pedagog og underviser i gestaltterapi ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen. Gjennom mitt virke som lærer har jeg ved å observere endret atferd og høre holdningsendringer i studentenes utsagn, sett at de lærer gjennom utdanningen. Studentene selv har også gitt tilbakemeldinger på at de lærer. I tillegg har de gitt uttrykk for at det er *måten* de lærer gestaltterapi på som er så effektiv. Men hva er det med denne *måten* som studentene lærer på? Hvordan er det studentene lærer?

Forskning i psykoterapiutdanning er ifølge Binder (1993) og Hougaard (2004) et relativt forsømt område. Hougaard mener dette skyldes at det følger så mange kompliserte problemer med i problemstillingens tre ledd: 1. *Treningens* innflytelse på 2. *terapeuten* og videre på 3. *terapeutens klienter*. Verdien de ulike komponentene i terapeutens utdanning har for *klientene* har vært vanskelig å dokumentere. Det foreligger heller ikke mye forskning på gestaltterapeututdanning (Skottun 2004). Utfra min bakgrunn som både terapeut og pedagog er dette et fenomen som både frustrerer og interesserer meg. Derfor ønsket jeg med denne oppgaven å undersøke fenomenet nærmere og forske på gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen.

Effekten av gestaltterapiens virkning på *klientene* har blitt dokumentert gjennom forskning, og selv om en del av dette materialet har forblitt upublisert, så er likevel en rekke studier publisert de siste 25 årene (Strümpfel 2004). Men har jeg mine ord i behold når jeg sier til potensielle studenter vurderer å begynne på gestaltutdanning, at de får en god utdanning og

kommer til å lære mye når det er så lite forskning å vise til? Jeg ønsket med denne studien å gjøre et forsøk på å bevege meg fra en slags praksis- og erfaringsbasert, common-sensisk kunnskap om gestaltterapeututdanning til å skaffe meg mer forskningsbasert kunnskap om studentenes læring utfra et pedagogisk perspektiv.

Ifølge Studieplan for 4-årig gestaltterapeututdanning (Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen 2008) har både innhold og arbeidsform i utdanningen utgangspunkt i gestaltteorien. Hva det undervises i og hvordan det undervises er integrert (Barrott 1996). For eksempel undervises prosessorientering gjennom prosessorientert undervisning, og erfaringsbasert innsikt og endring gjennom erfaringsbasert undervisning. Dette er i tråd med hvordan gestaltterapien utføres. Terapeuten fokuserer både på hva klienten gjør og hvordan det gjøres (Yontef 1993). Siden hva og hvordan er så tett sammenvevd både i utførelsen av gestaltterapien og i gestaltterapeututdanning, ble det naturlig for meg å formulere en problemstilling som ga rom for å undersøke begge deler.

Så på bakgrunn av de ovenfor nevnte argumentene har jeg utarbeidet følgende problemstilling: *Hva og hvordan lærer studentene i løpet av den 4-årige gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen?*

Læringsmålene og undervisningsmetodene for gestaltterapeututdanningen er nedfelt i Studieplan for 4-årig gestaltterapeututdanning (2008). Men hva opplever studentene selv at de lærer? Stemmer det de forteller at de lærer overens med Studieplanens formulerte læringsmål? Og *måten* studentene lærer på – er den i overensstemmelse med pedagogikken og arbeidsformene beskrevet i Studieplanen? Hva er studentenes erfaringer med undervisningsmetodene som benyttes på utdanningen?

Utfra mitt ønske om å gjøre et forsøk på å danne meg et helhetlig bilde av utdanningen inviterte jeg også lærerne inn som informanter. Jeg ville undersøke om deres oppfatning om hva og hvordan studentene lærer var i tråd med studentenes utsagn. Videre ønsket jeg å finne ut om lærernes tanker stemte overens med læringsmålene og pedagogikken beskrevet i Studieplanen. Er *hva og hvordan* integrert i gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen når det kommer til utførelsen av undervisningen i praksis?



For å belyse denne tematikken ble følgende nært sammenhengende underspørsmål utarbeidet:

- 1) Hva og hvordan skal studentene ifølge Studieplanen for den 4-årige gestaltterapeututdanningen lære?
- 2) Hva sier studentene at de lærer, og hvordan beskriver de at denne læringen foregår?
- 3) Hva sier lærerne at studentene lærer, og hvordan beskriver de at studentenes læring foregår?
- 4) Hvordan er sammenhengen mellom målsetningene og pedagogikken som angis i Studieplanen, studentenes utsagn om hva og hvordan de lærer og lærernes utsagn om dette?
- 5) Hvordan henger det studentene sier om hva og hvordan de lærer, lærernes tanker om hva og hvordan studentene lærer og det som formidles i Studieplanen, sammen med den gestaltterapeutiske teorien?

Mitt håp er at studien skal kunne bidra til å avdekke eventuelle svakheter ved utdanningen slik at disse kan utbedres for å øke kvaliteten på studentenes læring. I vid forstand er mitt ønske også å bidra til at kommende gestaltterapeuter på best mulig måte skal kunne hjelpe mennesker i Norge som trenger psykoterapeutisk behandling

## **1.2 Oppgavens oppbygning**

Kapittel 2 inneholder en presentasjon av sentrale begrep innenfor gestaltterapien. Jeg tar for meg begrepene holisme, gestalt, feltteori, figur-grunn, awareness, her og nå, kreativ tilpasning, erfaring, læring og gestaltterapiens subjektive aspekt. De presenteres, drøftes og eksemplifiseres med reelle eller fiktive episoder fra terapeutisk praksis. Der det har vært naturlig, har jeg tatt utgangspunkt i Perls, Hefferline & Goodman som skrev den første boken i gestaltterapi som regnes for den klassiske kilden innenfor feltet. Videre har jeg benyttet andre tekster fra Perls og nyere teori fra blant annet Staemmler og Wollants. Jeg bringer også inn teori fra gestaltpsykologien om holisme og gestalter fra Köhler, Wertheimer og Koffka og om feltteori fra Kurt Lewin.

I kapittel 3 presenteres Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen og gestaltterapeututdanningen slik den fremstilles i Studieplan for 4-årig gestaltterapeututdanning (2008). Studiets omfang,

organisering, faglige innhold og vurderingsformer redegjøres for. Videre presenteres og drøftes utdanningens pedagogiske grunnlag og undervisningsmetodikk. Jeg argumenterer for hvordan flere pedagogiske prinsipper enn det konfluent-pedagogiske som nevnes direkte i Studieplanen, må forstås implisitt gjennom undervisningsmetodene og arbeidsformene.

Kapittel 4 inneholder en beskrivelse av oppgavens forskningsdesign. Oppgavens problemstilling formuleres på nytt, og jeg redegjør for metodevalg. Studien er en eksplorerende undersøkelse, og jeg har benyttet kvalitativ metode med intervju for innsamling av data. Siden jeg har jobbet ved skolen i mange år, gikk jeg inn i materien med en stor grad av erfaring. Jeg ble en forsker som var en del av ”stammen” (Simonsen 2009) med mye implisitt og taus kunnskap om kulturelle trekk ved feltet. Ved at jeg i tillegg til å intervjuer studenter valgte å intervjuer lærerne, ble jeg også en som forsker på sine egne (Repstad 2009). Disse perspektivene problematiseres. Videre beskrives intervjuguidene som ble benyttet, fremgangsmåte for rekruttering av informanter, gjennomføringen av intervjuene og fremgangsmåten for databearbeiding og analyse.

I kapittel 5 og 6 presenteres og drøftes funn fra undersøkelsen. Selv om hva som læres og hvordan det læres er tett sammenvevd og går ”hånd i hanske” i gestaltterapeututdanning, har jeg valgt å strukturere stoffet i to kapitler. Kapittel 5 tar for seg hva studentene lærer, mens kapittel 6 omhandler hvordan de lærer. I begge kapitlene holder jeg utsagn fra studenter og lærere opp mot hverandre og drøfter dette mot Studieplan for 4-årig gestaltterapeututdanning og gestaltterapeutisk teori. Det viste seg at det ble maktpåliggende å bringe inn noen andre begreper enn de jeg fant i gestaltterapeutisk teori for å bringe nødvendige perspektiver til diskusjonen. Noen steder i drøftingen er derfor begreper fra teoretikere som Kvernbekk, Schön, Skjervheim og Dale trukket inn, uten at de er inngående presentert eller drøftet.

Kapittel 7 inneholder en oppsummering og en avslutning. Det foretas en avsluttende og oppsummerende drøfting og konklusjon i lys av oppgavens problemstilling. Svakheter ved studiens angis, og tanker om muligheter for videre undersøkelser av feltet presenteres.

## 2 Hva er gestaltterapi?

I dette kapittelet presenteres og drøftes noen av gestaltterapiens sentrale begreper. Teoriene og begrepene er hovedsakelig hentet fra gestaltterapi og gestaltpsykologi og valgt ut for å gi et innblikk i teorien som er grunnlaget for undervisningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen. Utvalget av teoretiske begrep er i tillegg preget av aspekter som har kommet frem i data og som blir sentrale i drøftingen av funn fra undersøkelsen. Jeg tar med andre ord ikke mål av meg til å gi noen fullstendig og inngående presentasjon og drøfting av gestaltterapiens teori og metode som helhet. Det blir for omfattende og faller utenfor hensikten teoripresentasjonen i denne oppgaven.

### 2.1 Opprinnelse, utbredelse og generelt om gestaltterapeutisk teori

Gestaltterapi er en holistisk, dialogisk og prosessorientert retning innen psykoterapien og startet opprinnelig som en revisjon av klassisk psykoanalyse (Yontef 1993). Gestaltterapiens teori og metode ble først presentert i boken *Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality*, utgitt i 1951, skrevet av Frederick Perls, Ralph Hefferline og Paul Goodman (heretter forkortet til PHG). Frederick Perls, Paul Goodman og Laura Perls (Frederick Perls' kone) regnes for å være gestaltterapiens grunnleggere (Wollants 2007, Clarkson & Mackewn 1993). Gestaltterapien har siden sin spede start på begynnelsen av 1950-tallet i New York, vært i stadig ekspansjon, først i USA og siden til Europa, Latin-Amerika og Australia. I de siste par årene er interessen for gestaltterapi også i ferd med å spre seg til Asia, da særlig Kina.

De første utdanningene i gestaltterapi var svært uformelle og besto hovedsakelig i at de som ville lære gestaltterapi, gikk på et kurs eller to og kanskje i litt terapi ved siden av, før de startet å praktisere. I dag tilbys utdanning i gestaltterapi i mye mer organiserte former, selv om det er store nasjonale variasjoner i hvordan dette gjøres og hvilke krav som stilles for at gestaltterapeuter skal kunne praktisere klinisk.

Gestaltterapiens pionerer var opprørere som protesterte både mot datidens rådende trender innen psykologisk forskning og de dominerende samfunnsmessige og politiske normer i etterkrigstidens USA. Selv om de var intellektuelle og forholdsvis godt akademisk skolerte,

gjorde de opprør mot akademia og levde i en sosial sirkel preget av kunstnere og venstreradikale intellektuelle. Frederick Perls hadde riktignok et ønske om at gestaltterapi skulle anerkjennes innen den mer etablerte psykologien og holdt workshops ved noen amerikanske universitet, men gestaltterapi har til dags dato beholdt en slags opprørs- eller undergrunns-posisjon i psykologien.

Gestaltterapeutisk teori er ingen enhetlig teori, men har tilsig fra flere kanter, og må sies å være omfattende, fragmentert og inkonsistent. Mye av den er tuftet på gestaltpsykologien og arbeidet til Wertheimer, Köhler, Kurt Lewin og Kurt Goldstein (PHG 1992, Hostrup 1999, Wollants 2007). Perls, Hefferline og Goodman sier at de i tillegg til å forsøke å bringe gestalt til en psykoterapeutisk praksis, har basert sin teori på psykoanalysen, på Reichs teori om "body armor", på semantikk og på filosofi, og at de ut av dette har skapt en "new whole, a comprehensive theory" (1992 introduction: viii). Wollants peker på at en del grunnleggende inkonsistens har fulgt gestaltterapien fra starten: "Regrettably, PHG admits of a double reading, in particular an intrapersonal and an interactional interpretation. Part I of Theory puts forward an interactional, relational, situational view, while Part III, especially chapters XIV-XV, argues for an intra-psychic, monopersonal and decontextualised approach" (2007: 3). Endel av denne inkonsistensen har blitt reproduisert i mye gestaltterapeutisk litteratur som er skrevet etter *Gestalt Therapy*, og kun i de senere årene er det gjort gode og hederlige forsøk på å kritisere, oppklare og videreutvikle gestaltterapeutisk teori (se bl.a. Wheeler 1991, Staemmler 1994, 2002, 2006, 2009, Wollants 2007, Bloom 2009 og Gaffney 2009).

Årsakene til dette kan være sammensatt. Siden gestaltterapeuter har tilhørt en slags "terapeutisk undergrunnsbevegelse", er det mulig at de i større grad har vært opptatt av å spre budskapet ut i verden enn å diskutere teorien seg imellom. Det gestaltterapeutiske miljøet består også hovedsakelig av praktikere med en muntlig tradisjon for fagformidling.

Nytenkning om teori og metode har ofte blitt implementert i praksis og demonstrert på konferanser og workshops lenge før det skrives om, og en betydelig del av tenkningen skrives aldri ned. Så den nedskrevne faglige debatten er liten sammenliknet med det man kunne ha forestilt seg når man ser på utbredelsen av gestaltterapeutisk praksis (Goodlander 1998).

Gestaltterapeuter ble også oppfordret til å "draw on whatever life experience and professional skills they have assimilated and integrated in their background" (L. Perls 1992: 133 sitert i Parlett 2005: 43). Gitt denne "tillatelsen" for gestaltterapeuter til å forfølge sin egen retning

fra en av fagets gründere, er det kanskje ikke så underlig at det er ulikheter i hva slags teori det har blitt fokusert på og hvordan den har blitt forstått.

Den gestaltterapeutiske teorien kan sies å være en blanding av det empiriske og det normative. Deler av den er basert på empirisk forskning foretatt av gestaltpsykologene. Samtidig er den normativ siden den har et mål eller en verdi som skal realiseres (Kvernbekk 2005). Normative teorier har mål som anses som ønskverdige, som er sterkt verdiladet, og som kan være mer eller mindre klart formulert. Gestaltterapiens mål må sies å være endring, hensikten med terapien er at mennesker skal få et ”bedre” liv. Hva som er en ”bedre” måte å leve på, defineres mer eller mindre tydelig utfra formuleringer som at mennesket skal bli mer ”levende”, i stand til å ta ansvar for egne valg og opparbeide evne til å respondere adekvat utfra den situasjon det til enhver tid befinner seg i.

## **2.2 En første, innledende beskrivelse**

Gestaltterapi er en relasjonell, opplevelsesbasert og prosessorientert retning innenfor psykoterapien. I gestaltterapien fokuserer man på relasjonen mellom terapeut og klient og interaksjonen som foregår mellom dem. Gestaltterapeuten er ikke opptatt av at klienten skal finne årsaken til sine problemer gjennom en analyse av fortiden, men heller utforske hva som skjer i relasjonen mellom klient og terapeut, slik at klienten får en opplevelsesbasert innsikt i atferd, følelser og reaksjoner. Siden gestaltterapeuten tenker helhetlig, vil hun oppfatte det kroppslige, det emosjonelle og det kognitive som like viktige aspekter ved mennesket og anse alt dette som mulige utgangspunkt for å arbeide med den terapeutiske prosessen. Hun vil ikke anse innholdet i det klienten forteller som eneste materiale for det terapeutiske arbeidet.

Terapeuten vil derfor hele tiden bruke sin *awareness* for å legge merke til hva av dette som står tydeligst frem i deres relasjon – hva som figurerer – og være opptatt av hvordan det kan brukes for å øke klientens oppmerksomhet, enten det er en klang i klientens stemme, en måte klienten sitter på, eller en følelse klienten beskriver eller terapeuten selv kjenner sammen med klienten. Tanken er at klienten trenger å bli oppmerksom på hva hun gjør og hvordan hun handler i relasjonen med terapeuten. Først når hun har denne innsikten – *awareness* – på seg selv, sine reaksjoner og sine interaksjons-strategier med omverdenen, kan hun stå fritt til å endre seg.

Her har vi møtt på noen av gestaltterapiens mest sentrale begreper: gestalt, awareness, helhet, relasjon, opplevelse og felt. I det følgende vil jeg presentere og drøfte dem nærmere. Andre begreper jeg kommer inn på er figur-grunn, kreativ tilpasning, her og nå, erfaring, subjektivitet og læring.

Disse begrepene er nært forbundet med hverandre og beskriver fenomener som i en praktisk situasjon i terapirommet opptrer sammen og samtidig. De er begreper som beskriver prosess, følelser og levende liv som hele tiden er i bevegelse og endring. Det er et dilemma og en utfordring å presentere et stoff som dette innenfor de rammene en skriftlig fremstillingsform gir, hvor noe nødvendigvis må komme først.

## **2.3 Gestaltterapi er holistisk, og begrepet om helhet er det viktigste**

Gestaltterapien er en holistisk form for psykoterapi. Holisme stammer fra det greske ordet *holos* som betyr hel eller total og er idéen om at det finnes helheter (f.eks. systemer eller organismer) som utgjør noe mer eller annet enn summen av sine enkelte deler. Holismen fremhever betydningen av å studere helheten av systemet eller organismen, siden essensen av helhet ikke kan forstås gjennom gransking og analyse av delene. Systemet som helhet avgjør delenes egenskaper og oppførsel. En ”grunnsetning” i holismen er utsagnet "The whole is different from the sum of its parts." Holisme er ikke et enkelt perspektiv (Harrington 1996), det finnes flere ulike retninger.

Begrepet om helhet regnes for å være det viktigste og mest grunnleggende begrepet i gestaltterapien (PHG 1951/1992, Perls 1973, Clarkson & MacKewn 1993, Votsmeier 1996, Wollants 2007). Ordet *gestalt* betyr blant annet helhet. PHG sier i innledningen av *Gestalt Therapy*: ”The Greatest value in the Gestalt approach perhaps lies in the insight that the whole determines the part, which contrasts with the previous assumption that the whole is merely the sum of its elements” (1951/1992: xi). Men hva betyr dette utsagnet? Hva er helheten og hva er delene i denne sammenhengen? Og hva betyr det at helheten bestemmer delene? Dette er komplekse og omfattende spørsmål som jeg vender tilbake til for å diskutere nærmere gjennom deler av dette kapittelet. Imidlertid vil jeg allerede her påpeke noen problemer med PHGs påstand om at helheten bestemmer delene. En konsekvens av den vil nemlig være at delene ikke har noe de skulle ha sagt selv. Kvernbekk (2005) mener at vi må operere med dynamiske og fleksible helhets- og del-begreper når vi snakker om helheter og

deler i komplekse sosiale settinger. Helheten må ses konstituert av hendelsene og handlingene som utgjør den. PHGs påstand om helheter blir et prinsipp som gjør at helheten er styrende, og ikke et prinsipp der det foregår en gjensidig påvirkning mellom deler som konstituerer helheten. Hvis PHG mener at delene ikke har noen informasjonsverdi eller påvirkningskraft for helheten, må dette bli problematisk i en mellommenneskelig relasjon. Menneskene som er med på å utgjøre relasjonen, vil da ikke ha noe de skal ha sagt selv, og det høres underlig ut om et menneskes handlinger ikke skal kunne påvirke andre mennesker som inngår i relasjonen. Hvis vi anser delene i en helhet å ikke ha noen informasjonsverdi, kan vi ende opp i en slags ekstrem holisme (Kvernbekk 2005). Jeg tror imidlertid ikke at dette kan ha vært PHGs intensjoner når de skrev *Gestalt Therapy*.

## 2.4 Begrepet gestalt

Ordet gestalt er tysk og oversettes til norsk med figur/form/skikkelse. Begrepet ble for første gang brukt av Johan Wolfgang von Goethe da han hevdet at naturskapte fenomener som en skog, en plante eller et menneske kunne bevises å være produktet av noen få fundamentale former eller gestalter, som ikke kunne forstås ved å plukkes fra hverandre i mindre deler (Harrington 1999, Teigen 2004). Siden har det vært brukt for å fremme varierende synspunkter innen flere fagområder i akademisk debatt i Tyskland, selv om det trolig er mest kjent fra gestaltpsykologiens teori om persepsjon (Saugstad 2009).

Det er liten tvil om at gestaltpsykologien har øvd betydelig teoretisk påvirkning på gestaltterapien (Barlow 1981, Yontef 1982, Wheeler 1991, Hostrup 1999, Wollants 2007), selv om det kan diskuteres hvilket omfang den kan sies å ha (Arnheim 1974, Henle 1978). Imidlertid er det viktig å understreke at gestaltpsykologi og gestaltterapi ikke er det samme. Mens gestaltterapien er en klinisk psykoterapi, er gestaltpsykologien en empirisk disiplin som ikke har vært benyttet i klinisk behandling.

Gjennom ulike empiriske studier oppdaget gestaltpsykologene at perseptuelle opplevelser har en helhetskvalitet med en slags konstans som fører til at de ikke uten videre endres selv om de sensoriske elementene som skaper dem forandres (Schultz & Schultz 2004). Perseptuelle opplevelser har en egen helhetskvalitet som ikke kan finnes i de enkelte bestanddelene dersom man forsøker å dele dem opp, og gestaltpsykologene kalte disse helhetlige perseptuelle opplevelsene for en *gestalt*. ”When spatial, visual, auditory and intellectual

processes are such as to display properties other than could be derived from the parts in summation, they may be regarded as unities illustrating what we mean by the word "Gestalten" (Köhler 1938: 17). Hvordan vi organiserer våre sanseinntrykk til å bli helheter eller gestalter styres av noen prinsipper. Blant annet vil vi, når vi ser riss eller eller fragmenter av noe, persipere dette til å bli en helhet. Vi kan si at vi fullfører eller "slutter" figurer som ikke er fullstendige. Slik vil våre sanseinntrykk lettere gi oss mening (Wertheimer 1923 i Ellis 1938). Vi persiperer også helheter som så enkle og med så god form som mulig utfra de stimuli som foreligger. En god gestalt er så symmetrisk, enkel og stabil som mulig.

Videre mente gestaltpsykologene at vi oppfatter den helhetlige perseptuelle opplevelsen før vi oppfatter eventuelle del-stimuli den består av. "Gestalten are in no way less immediate than their parts; indeed one often apprehends a whole before anything regarding its parts is apprehended" (Koffka 1915 i King & Wertheimer 2006: 111). Hvis vi for eksempel ser et ansikt, vil vi først oppfatte "helheten eller gestalten ansikt." Vi vil ikke først se en nese og så en munn og så øyne og så kinn og så en panne hver for seg, for deretter mentalt legge alt det sammen og tenke: "Åja, nå har jeg sett alle disse komponentene her samtidig, ja da må det være et ansikt."

Så den perseptuelle opplevelsen er helhetlig og styres etter noen prinsipper. Vår oppfatning av helhet oppstår ikke som sum av delene, men inntreffer umiddelbart og oppfattes oftest *før* delene .

Et annet av prinsippene fra gestaltpsykologien som har fått stor betydning for gestaltterapien er figur–grunn. Gestaltpsykologen Edgar Rubin (1886–1951) fant ut at menneskers perseptuelle inntrykk organiseres ved at de fokuserer på noe som står frem for dem, mens de lar resten i situasjonen være mer ufokusert i bakgrunnen (Saugstad 2009: 130). Rubin kalte det som står frem i situasjonen for figur, og det som forblir mer ufokusert i bakgrunnen for grunn. Rubin betegnet figur-grunn-fenomenet som en gestalt. Han hevdet at det er organiseringen av gestalten – relasjonsforholdet mellom figur og grunn, som bestemmer hvordan den perseptuelle opplevelsen blir og gir den mening (Hostrup 1999). Figur–grunn fenomenet er et godt instrument til å forstå hvordan mennesket oppfatter sin verden, og det har også blitt brukt for å forstå endringer i innstilling til fenomener av tankemessig art (Saugstad 2009). Jeg kommer tilbake til dette i 2.8.



Ordet gestalt voldt problemer for gestaltpsykologene. I utgangspunktet var det ikke enhetlig hva "Gestalt" betød på tysk. Videre brukte gestaltpsykologene ordet på mange områder, de hevdet at gestalt ikke var begrenset til "the sensory field" (Köhler 1992: 179), det kunne også omfatte læring, tenking, følelser og atferd (Schultz & Schultz 2004). Denne mangefasetterte bruken av gestaltbegrepet førte til problemer med å finne gode og eksakte oversettelser av begrepet til andre språk, og gestaltpsykologene ble kritisert for ikke å kunne redegjøre klart for hva de mente med gestalt – med helhet, med del og med forholdet mellom dem.

Hvordan blir så begrepet gestalt brukt i gestaltterapien? I gestaltterapeutisk litteratur beskrives gestalt som "Configuration, structure, theme, structural relationship (Korzybski) or meaningful organized whole" (PHG 1992: ix). De eksemplifiserer betydningen på følgende måte: "pal and lap contain the same elements, but the meaning is dependent upon the order of the letters within their Gestalt" (ibid.: xi). Laura Perls (1992) bruker ord som fasong, figur, fremtoning og strukturell enhet for å beskrive hva en gestalt er. At en gestalt er en helhet som er noe mer enn, eller forskjellig fra summen av de enkelte delene, understrekes både av henne og Fritz Perls: "The main idea is that a gestalt is a whole, a complete, in itself, resting whole. As soon as we cut up a gestalt, we have bits and pieces and not a whole anymore." (Perls 1973: 119).

Så gestaltbegrepet brukt i gestaltterapien handler også om helhet og deler og forholdet mellom dem. Men hva *er* denne helheten som ikke kan deles opp i mindre deler uten å miste sin opprinnelige mening? En mer konkret beskrivelse av gestalt som kan gi mening i en mellommenneskelig relasjon, har jeg funnet hos Clarkson & Mackewn: "A gestalt or a whole includes the whole thing or person being considered, its context and the relationship between the two." (1993: 7). Så en gestalt er ifølge dem en helhet bestående av en gjenstand eller en person, konteksten gjenstanden eller personen befinner seg i og relasjonen mellom gjenstand/person og kontekst. Person, kontekst og relasjon person–kontekst. *Alt* dette er gestalt. Hvis vi overfører denne tenkningen til en terapisisuasjon, vil vi ha klienten (personen), terapeuten og rommet der terapien utføres (konteksten) og relasjonen mellom dem. Dette vil forstås som gestalten eller helheten. Og hvis vi ser de fysiske omgivelsene der terapien utføres, å ha mindre interesse i denne sammenhengen, kan vi si at delene denne helheten – gestalten – består av, vil være klient og terapeut.

Å tenke i helheter og deler om sosiale fenomener må ses som et forsøk på å hankses med den type kompleksitet slike fenomener utgjør. Det er ikke lett å definere helhet, det er ikke lett å definere del og det er vanskelig å definere forholdene mellom dem. I denne sammenhengen – en terapeutisk relasjon – må verken helhet eller del oppfattes som noe statisk eller ”fast”.

Kvernbekk (2005) refererer til Dennis Philips som har forsøkt å angripe del-helhetsproblematikk med å skille mellom interne og eksterne relasjoner. En helhet bestående av internt relaterte deler, vil være i konstant endring, siden internt relaterte deler endres hvis en hvilken som helst av relasjonene de inngår i endres. Internt relaterte deler i en interaksjon vil nemlig påvirkes fordi de delvis er konstituert av interaksjonen. Hvis vi overfører denne tenkningen til en terapeutisk relasjon, kan den sees som en helhet bestående av internt relaterte deler, det er *terapien* som konstituerer interaksjonen, det er *terapien* som i utgangspunktet fører til at klient og terapeut trer sammen og det er *terapien* som avgjør hvem de blir sammen – klient og terapeut. Utfra et gestaltterapeutisk perspektiv er det samspillet person-omgivelser som utgjør ”klienten” (Wollants 2007). Et samspill vil alltid påvirkes og formes av partene som deltar i det. En klient kan bringe hva som helst fra sitt liv til terapi som terapeuten vil relatere til og respondere på. Terapeutens respons vil igjen påvirke klienten, det vil foregå en gjensidig påvirkning som vil prege dem og deres samhandling. I en gestaltterapeutisk helhet vil med andre ord de interagerende delene hele tiden påvirkes av interaksjonen de inngår i. Interaksjonen mellom delene påvirker helheten, og en endret helhet vil påvirke delene og deres interaksjon og for eksempel gi muligheter til andre typer interaksjoner. Vi må derfor ha en dynamisk forståelse av hva som er deler og hva som er helhet utfra dette perspektivet. Hva som er deler og hva som er helhet, vil hele tiden endre seg.

Wollants sier videre at en gestaltterapeut vil definere personlige problemer ”in terms of the interactional whole consisting of the person and his world” (2007: 9). I og med at terapeuten i denne sammenhengen vil inngå som en del av helheten og omgivelsene personen samspiller med, får dette implikasjoner for forståelsen av terapeutens funksjon og rolle i den gestaltterapeutiske behandlingen. Terapeuten inngår som en subjektiv og aktiv ”medskaper” av den terapeutiske relasjonen og sees ikke på som en ”objektiv” eller utenforstående aktør som er ”løsrevet” fra klienten.

Gestaltterapiens helhetsorientering er imidlertid også preget av en annen holistisk teori, nemlig feltteorien.

## 2.5 Felt og feltteori

Ordet ”felt” kan ha mange betydninger og brukes innenfor forskjellige fagområder. I gestaltterapien regnes ”felt” som et grunnleggende begrep, selv om det synes å bli benyttet med divergerende betydninger (Parlett 2005, Staemmler 2006). Sannsynligvis hadde PHG mange ulike ”feltteorier” i bakhodet når de skrev *Gestalt Therapy*. Gestaltterapiens feltbegrep er påvirket av både Kurt Lewins tanker om psykologiske felt og Jan Smuts’ tanker om feltet som en sammenhengende struktur der organisme og felt begynner med et sentralt område som kan sanses og fattes, og som gradvis toner ut i det ubestemmelige (Staemmler 2006). Det er mulig å si mye om dette, og feltteorien og dens implikasjoner for gestaltterapeutisk teori og praksis har da også vært drøftet i gestaltterapeutisk litteratur de siste årene (Parlett 2005, Staemmler 2006, Wollants 2007). Det jeg vil begrense meg til å understreke i denne sammenhengen, er at Lewins feltteori har bidratt til at gestaltterapien holder seg med et tydelig holistisk og relasjonelt syn på terapi som får implikasjoner for hvordan den skal forstås og utføres i praksis. Lewins teori har også preget gestaltterapiens tanker om at behov eller interesse påvirker hvordan et felt organiserer seg i figur–grunn. I tillegg vil jeg hevde at begrepet felt kan forstås tilnærmet synonymt med helhet. Først vil jeg imidlertid redegjøre for den psykologiske feltteorien. Jeg tar utgangspunkt i Kurt Lewins tanker og ser deretter på noe av det som sies om felt i den gestaltterapeutiske litteraturen.

Den psykologiske feltteorien forbindes oftest med idéene til gestaltpsykologen Kurt Lewin (1890–1948) (Schultz & Schultz 2004). Han mente som sine kolleger Köhler, Wertheimer og Koffka at utgangspunktet for psykologisk forskning måtte være helheter. Det Lewinske feltbegrepet beskriver komplekse og sammenvevde sosiale hendelser og situasjoner, der både ”eksterne” sosiale faktorer som skjer mellom menneskene eller menneskets fysiske omgivelser, og ”interne” personlige behov i mennesket virker sammen og påvirker hverandre. Dette sees som en helhet. Videre sier Lewin: ”Whether or not a certain type of behaviour occurs depends not on the presence or absence of one fact or a number of facts as viewed in isolation, but upon the constellation (the structure and forces) of the specific field as a whole.

The "meaning" of the single fact depends upon its position in the field" (Lewin 1975: 150). Så det ser ut til at Lewin her, på samme måte som gestaltpsykologene i sin tenkning om gestaltene, opererer med en sterk holisme. Helheten bestemmer delenes mening. Lewin sier også at "field theory finds it advantageous, as a rule, to start with a characterisation of the situation as a whole ... such a method presupposes that there exists something like properties of the field as a whole" (ibid.: 63). Et menneskes atferd, reaksjoner eller behov forstås da som en funksjon av de helhetlige forholdene skapt av personen og omgivelsene slik de virker sammen i situasjonen akkurat da. Og følgelig vil et menneskes atferd, reaksjoner eller behov *ikke* kunne forstås eller behandles løsrevet fra den samme situasjonen.

Lewin nyanserer sin tenkning noe i forhold til hva som kan påvirke atferd i et felt. Det er ikke slik at feltet består av mennesket og *alt* som omgir det, og det er heller ikke slik at *alt* påvirker et menneskes atferd eller reaksjon i enhver situasjon. Lewin avgrenser hva som utgjør et felt ved å bruke termen livsrom (*lifespace*) synonymt med felt. Livsrommet består av "personen og den psykologiske omverdenen *slik den eksisterer for ham*" (Staemmler 2006: 43, original utheving). Den psykologiske omverden inkluderer da ikke omverdenen som fysisk og faktisk størrelse, men er en fenomenal verden slik den oppleves av individet. Så livsrommet vil inkludere alle fakta som psykologisk eksisterer for personen, og ekskludere de som ikke gjør det. I livsrommet finnes behov, drømmer, motivasjon, mål, minner, idealer, tro og følelser (Lewin 1975). Vi ser her at på samme måte som helhetsbegrepet gestalt ikke forstås altomfattende, så forstås heller ikke Lewins feltbegrep som det. For det andre må feltbegrepet forstås dynamisk, siden faktorene som utgjør feltet, på samme måte som delene i helhetsbegrepet gestalt stadig vil forandre seg.

Hva sier så gestaltterapeutisk litteratur om felt? I PHG finner vi følgende:

"In any biological, psychological or sociological investigation whatever, we must start from the interacting of the organism and its environment. It makes no sense to speak, for instance, of an animal that breathes without considering air and oxygen as part of its definition, or to speak of eating without food ... or of speech without communicants ... There is no single function of any animal that completes itself without objects and environment, whether one thinks of vegetative functions like nourishment or sexuality, or perceptual functions, or motor functions, or feeling, or reasoning ... Let us call this interacting of organism and environment in any function the "organism/environment field;" ... it is always to such an interacting field we are referring, and not to an isolated animal" (1992: 228).

Her er det noen uklarheter i PHGs begrepsbruk som er verdt å påpeke: De spesifiserer ikke hva de mener med organisme, og det kan virke forvirrende at de bruker ord som organisme og dyr når de snakker om mennesket. Selv om det er menneskers atferd og psykoterapi de skal uttale seg om, bruker de biologiske eksempler som pusting og spising. De spesifiserer heller ikke nærmere hva de mener med omgivelse, og det kan tolkes som ”alt” når det ikke inneholder begrensninger slik Lewins livsverdensbegrep gjør. Staemmler (2006) mener at PHGs feltbegrep bygger på en biologisk idé om organisme-/habitat-tilpasning, og at organisme-/habitat-tilpasning er noe annet enn den Lewinske felttenkningen. Jeg vil likevel hevde at det er rimelig å oppfatte prinsippet i deres felttenkning på samme måte som den Lewinske; de forfekter et relasjonelt syn på menneskelig atferd, og ikke et individualistisk. PHG forsøker riktignok å påpeke at de ikke bare snakker om biologi ved å definere sitt feltbegrep til å være ”sosio-kulturelt-biologisk-fysisk”:

”The human organism/environment is, of course, not only physical but social. So in any humane study, such as human physiology, psychology, or psychotherapy, we must speak of a field in which at least socio-cultural, animal, and physical factors interact. Our approach in this book is unitary ... we try in a detailed way to consider *every* problem as occurring in a social-animal-physical field.” (PHG 1992: 228).

Problemet med at PHG definerer sin tilnærming som ”enhetlig” og forsøker å se *alle* problemer inn i det ”sosio-kulturelle-biologiske-fysiske feltet”, er at feltet (eller helheten) blir så stort og udifferensiert at det homogeniseres. Et helhetsbegrep som tar mål av seg til å favne *alt*, blir så utvannet at det står i fare for å være uten mening. Det blir uhåndterlig og kan føre til handlingslammelse. Staemmler (2006) mener at det fysiske, det biologiske og det sosiale nivået tilhører ulike kategorier, og at PHG med sin enhetlige tilnærming overser disse kategoriforskjellene, slik at de ender opp med et feltbegrep han kaller ”udifferensiert monisme” (Staemmler 2006: 57) – som forklarer verdens mangfold ut fra ett grunnprinsipp. Det er imidlertid ikke sikkert at det er PHG som er de skyldige her, muligens kan deres måte å føre sine tanker i pennen på mer sees som en illustrasjon av hvor vanskelig det er å uttrykke begrep som felt og helhet med klarhet. At deres intensjon heller ikke var å inkludere *alt* i sitt feltbegrep, kan tolkes utfra at de har valgt å sitere Lewin på følgende måte:

”It is particularly necessary that one who proposes to study whole-phenomena should guard against the tendency to make the wholes as all-embracing as possible. The real task is to investigate the structural properties of a given

whole, ascertain the relations of subsidiary wholes, and determine the boundaries of the system with which one is dealing. It is no more true in psychology than in physics that "everything depends on everything else." (Lewin 1926/1938: 289, sitert i PHG 1992: 277).

Wollants (2007) har kritisert mye av det som er skrevet etter PHG for å være for individfokusert og ikke ha ivarettatt og synliggjort det holistiske ved gestalttenkningen. Han hevder at PHG i deler av *Gestalt Therapy* ikke forfekter en konsekvent felttenkning og at dette kan være årsaken til at mye som har blitt skrevet siden, har blitt individfokusert. Han mener at gestaltterapien må finne tilbake til sine europeiske røtter og tydeliggjøre helhetstenkningen vi finner i gestaltpsykologien og den Lewinske felt-teorien. En konsekvens av dette blir å oppfatte personen og verden som "inseparable and interdependent parts of a dynamic whole" og at det må være utgangspunktet for forståelsen av mennesket (Wollants 2007: 7). Wollants karakteriserer "the interactional field" som "den første virkelighet" i gestaltterapien, og det er samspillet person-verden man er opptatt av å jobbe med, ikke en "internal organisation of a self isolated from the environment." (Nuttin i Wollants 2007: 13). Han understreker her det samme poenget som Lewin og PHG, men inkluderer etter min mening gestaltterapiens relasjonelle aspekt en tydeligere og mer forståelig språkdrakt enn PHGs "organisme-omgivelse-felt".

Så hvis et feltbegrep eller en helhet forstås som å inneholde "alt", blir det for stort, for omfattende og vi mister av syne at det er noen faktorer som er viktigere enn andre i denne sammenhengen. Hvis vi skal holde oss med en forståelse av et gestaltterapeutisk felt der "alt påvirker alt", blir det meningsløst å være terapeut, for klienten (og terapeuten) vil jo hele tiden påvirkes av *alt*! Og hvordan skal jeg som terapeut hantles med det? Hvis vi ikke åpner opp for at et feltbegrep der det foregår en gjensidig påvirkning av de interagerende partene må inneholde en viss grad av "elastisitet", blir konsekvensen å forstå gestaltterapi som en mer individfokusert terapiform. Utfordringen og det viktige blir å ikke inkludere alt i et helhetsbegrep, samtidig som vi får med de faktorene som er relevante. Og hvilke faktorer som vil være relevante, kan variere.

Hvilke konsekvenser får så feltteorien for den gestaltterapeutiske praksis? På lik linje med helhetstenkningen knyttet til gestalt som jeg diskuterte i 2.4, vil man i motsetning til mye tradisjonell psykoterapeutisk behandling der terapeuten anser klientens problemer som noe

som foregår ”inni” klienten og som kan diagnostiseres og behandles av en terapeut som anser seg å ”stå utenfor” og forholde seg mest mulig ”objektiv” til sin klient, ta høyde for ”hele feltet” av terapien. Det inkluderer opplevelsene, følelsene og reaksjonene til *både* klient og terapeut når de er sammen, samspillet deres og hvordan de kontakter hverandre. Terapeuten ser på seg selv som en del av den terapeutiske situasjonen og vil dele sine reaksjoner og følelser i øyeblikket med tanke på å hjelpe klienten. Med en feltteoretisk tilnærming er gestaltterapeuten oppmerksom på individnivå og relasjonsnivå, hun er oppmerksom på å observere og lytte til klienten, hun er bevisst på hva hun kjenner i seg selv (egen kropp) og hun er oppmerksom på og intervensjoner i forhold til hvordan hun og klienten organiserer seg sammen (hva de sier /ikke sier og hva de gjør/ikke gjør). Med andre ord kan vi si at terapeuten ser situasjonen og samspillet klient og terapeut skaper sammen som en helhet, hun observerer og relaterer til hvordan hvordan feltet organiserer seg og er klar over at prosessen skapes sammen med klienten (Parlett 2005, Wollants 2007). ”The field is the entire situation of the therapist, the client and all that goes on between them.” (Parlett 2005: 43). Parletts bruk av feltbegrepet her viser at det terapeutiske feltet *ikke* bør forstås som et felt som inkluderer ”hele verden,” men som et felt begrenset til den terapeutiske situasjonen. Imidlertid vil feltet eller helheten klient og terapeut skaper sammen variere ut fra hva de bringer inn. Så på samme måten som gestaltbegrepet må forstås som et dynamisk begrep der hva som er helheten og hva som er delene skifter, er feltbegrepet også et dynamisk begrep. Hva som utgjør feltet varierer.

Jeg har i det her presentert og drøftet gestaltbegrepet og feltteorien. Jeg har understreket deres holistiske karakter og sett på hvilke konsekvenser det får for terapeutisk praksis. Den siste helheten innenfor gestaltterapien jeg vil ta for meg er mennesket.

## **2.6 Mennesket – en helhet**

I gestaltterapien oppfattes mennesket som en helhet bestående av følelser, kropp og tanker (Clarkson & Mackewn 1993, Perls 1973). Perls mente at kropp, tanker og følelser helt naturlig fungerer som en enhetlig prosess, der delene er uadskillelige fra hverandre og helheten de inngår i. Ved et angstanfall vil det følge fysiske reaksjoner som for eksempel pustevansker og øking av puls, eller ved sorg kan det følge en følelse av å være tung eller å ha en klump i halsen. Man kan kjenne behov for å gråte, eller man kan kjenne

muskelsammentrekninger i halsregionen fordi man prøver å motstå behovet for gråt. Perls hevdet at tankene eller følelsene ikke er årsaken til at kroppen reagerer på denne måten. Det er heller ikke motsatt – at kroppen forårsaker tankene eller følelsene. Kropp, følelser og tanker opererer samtidig. Utfra en helhet–del–tenkning her vil kroppen, følelsene og tankene alle kunne sees på som deler eller delprosesser som inngår i helheten menneske. Samtidig, hvis vi skal ta høyde for helhetstenkningen fra gestalt- og feltteoretisk tenkning, blir ikke mennesket en “frittstående” helhet, som kan tenkes løsrevet fra sine omgivelser, men må forstås som en helhet som inngår som en slags helhetlig del i andre helheter.

“Perls stated that any aspect of a person’s behaviour could be regarded as a manifestation of the whole” (O’Leary 1992: 10). Dette støttes av Korb, van de Riet og Gorell (1989) som sier at personlige erfaringer som klienten ikke er oppmerksom på, signaliseres i hvert aspekt av personen. Det kan være kroppslige følelser, bevegelser og kroppsspråk, stemmebruk, språk, fantasier og drømmer. Videre, sier O’Leary, er det slik at siden hvert av disse aspektene eller delene kan oppfattes som et uttrykk for helheten, kan det et menneske gjør gi like mye informasjon som hva det sier, tenker eller føler. Dette er en påstand som er problematisk av flere grunner. For det første er påstanden om at noe er uttrykk for noe annet, i seg selv et utsagn det er mulig å diskutere, selv om jeg ikke går nærmere inn på det her. For det andre står den i direkte motsetningsforhold til PHGs helhetsbegrep som jeg presenterte i 2.4. PHG sier der at helheten determinerer delene. Hvis helheten skal bestemme delen, kan ikke en enkelt del være uttrykk for helheten. Som nevnt i 2.3, mener Kvernbekk (2005) at en helhet er konstituert av delene. Hvis jeg støtter meg på hennes tenkning her, vil delen ikke kunne uttrykke helheten, like lite som helheten kan bestemme delen. Med Kvernbekks forståelse av helhet–del, vil hendelser og handlinger bidra til å bygge opp den situasjonen de selv er en del av. En situasjon blir dermed en slags konkret definert helhet satt sammen av ulike deler og ikke noe som er uavhengig av eller adskilt fra disse delene. Den enkelte del bidrar til å konstituere helheten, men er ikke identisk med den. Som Kvernbekk (2005) eksemplifiserer: En A er en del som bidrar til å bygge opp alfabetet, men den er ikke alfabetet. Jeg vil påstå at det heller ikke er rimelig å si at den gir uttrykk for hele alfabetet. For det andre er det slik at selv om dette skulle være mulig å jobbe utfra rent praktisk, blir det problematisk teoretisk. En konsekvens av denne tenkningen kan være at hvis jeg tenker at helheten er meg, så kan for eksempel min finger som er en del av meg, være et uttrykk for hele meg. Men hva betyr egentlig det? Og hvis jeg tenker dette satt inn i en mellommenneskelig relasjon, der helheten



består av klient og terapeut, vil da min finger kunne oppfattes som uttrykk for relasjonen eller helheten klient-terapeut? Og på et slags vis også klienten, siden hun inngår som en del av denne helheten? Dette høres uforståelig ut, og selv om jeg ikke går mer inn på dette her, er dette en påstand som ved senere anledning kan trenge ytterligere problematisering. For det tredje må denne tenkningen kunne ses å utgjøre noe av bakgrunnen for at gestaltterapeuter jobber med det som figurerer og ikke primært utfra temaet klienten snakker om, som jeg kommer mer tilbake til i 2.8. En konsekvens av denne måten å tenke på kan bli at alt anses som like viktig, ikke noe blir riktig eller galt, og rekkefølgen spiller ingen rolle. Og det høres underlig ut om virkeligheten skulle være så enkel. Det er faktisk slik at det i en del relasjoner ikke er hensiktsmessig å ta tak i “alt” som figurerer. Jeg tenker på situasjoner der det er personlighetsforstyrrelser, psykoser, sjokk eller andre mer alvorlige tilstander inne i bildet. Da er det hensiktsmessig at terapeuten er mer varsom med tanke på hva hun tar tak i og når og hvordan hun gjør det. Et annet aspekt blir “timingen” her, kan enhver figur tas tak i når som helst? Betyr det at en gestaltterapeut ikke har oppfatning om at noe bør komme før noe annet? Her er det mange spørsmål som kan stilles.

## **2.7 Oppsummering og en siste diskusjon om helhet, deler og forholdet mellom dem**

Utfra en gestaltterapeutisk synsvinkel forstås mennesket alltid som en del av en større helhet. Denne helheten, interaksjon menneske–omgivelse, uttrykkes med mange begreper i gestaltterapeutisk litteratur – gestalt, felt, eller relasjon. Wollants (2007) foreslår at man i gestaltterapeutisk terminologi skal bytte ut feltbegrepet med situasjon. Han mener at begrepet felt er en samlebetegnelse for en mengde tilnærminger til virkeligheten med for mange betydninger. Situasjonbegrepet er mindre forvirrende, mer konkret og praktisk rettet og befinner seg nærmere det klient og terapeut daglig erfarer, hevder han. Med så mange ulike begreper for det samme prinsippet kan teorien fremstå som vanskelig tilgjengelig. Imidlertid er det ikke bare ulik begrepsbruk som fører til at gestaltterapeutisk teori, og særlig tenkningen om helhet, deler og forholdet mellom dem, fremstår som komplekst.

Noe av det komplekse er behovet for til enhver tid å definere delene, helhetene og forholdet mellom dem i en form for avgrenset forståelse, slik at en helhet ikke forstås som om den inneholder ”alt”. Videre blir det viktig å kunne si noe om forholdet mellom helheter og deler

som inneholder en viss grad av ”fasthet”, samtidig som det er viktig å opprettholde en forståelse av at dette er dynamiske begreper som er i stadig endring. De beskriver komplekse, levende fenomener, som hele tiden er i bevegelse.

Kvernbekk (2005) sier at helhetlige teorier som beskriver sosiale fenomener, innehar en interlevel-betingelse. Interlevel betyr ”mellom nivåer” og er et prinsipp som har til hensikt å gjøre oppmerksom på bruk av ulike enheter på ulike nivåer av aggregering som opererer innenfor den samme teorien eller modellen. Interlevel-betingelsen går begge veier – samtidig som for eksempel handlinger bidrar til konstituering av en situasjon, får de også til en viss grad sin mening fra den selvsamme situasjonen. Det er vanlig at individnivå brukes som ett av nivåene. En eller annen form for aggregering eller samling av flere individer utgjør så et annet aggregert nivå, eksempelvis familie, gruppe, klasse, intitusjon, samfunn. Ofte opererer man med flere aggregerte nivåer i samme teori eller modell, og da bør man være så klar som mulig på hvilke disse er. I vår sammenheng som primært er relasjonen klient-terapeut, vil klienten være på individnivå. Det samme vil gjelde for terapeuten, mens relasjonen klient-terapeut er på et høyere aggregert nivå. Teorien omfatter imidlertid begge nivåene.

Et annet problem, sier Kvernbekk (2005), er hvordan forholdet mellom nivåene i teorien skal forstås. Dette problemet har vi støtt på i det foregående. Skal helheten styre delen? Eller delen styre helheten? Så langt har vi sett at gestaltterapeutisk litteratur har forfektet ulike synspunkt i dette spørsmålet. I 2.4 så vi at PHG (1992) hevdet at helheten bestemmer delen. Samtidig så vi i 2.6 at Perls (1973) sier at hvilken som helst del kan uttrykke helheten. Wollants (2007) sier at menneske og omgivelse utfra et gestaltterapeutisk perspektiv må forstås som uadskillelige og gjensidig avhengige deler av en dynamisk helhet. Et individs atferd og utvikling må sees som en funksjon av helheten det inngår i og ikke forstås løsrevet fra den. Kvernbekk (2005) mener også at vi må holde oss med en dynamisk forståelse av delbegrepet, helhetsbegrepet og forholdet mellom dem. Hendelser og handlinger skaper hele tiden den situasjonen de selv er en del av, sier hun. En situasjon blir dermed en slags helhet, konkret definert, som er satt sammen av ulike deler – den er ikke noe uavhengig av eller atskilt fra disse delene. Delene er ikke ”inne” i helheten, det er delene som bygger den opp. Helheten blir hele tiden konstituert av de enkelte delene, og så må man i hvert enkelt tilfelle drøfte hvilke deler som bør med, og hvilken helhet de konstituerer. Ifølge Wertheimer (1922 i Ellis 1938) vil endringer i delen påvirke helheten, samtidig som helhetsforholdene vil påvirke

forholdene i den enkelte del. Han sier at delprosessen i helheten avgjøres av helhetens indre natur, samtidig som han sier at hva som skjer i hver enkelt del, avhenger av hvilken helhet delen inngår i, rollen eller funksjonen delen utgjør i den nevnte helhet og måten den utfører sin ”del-” funksjon” eller ”del-rolle” i denne helheten. Videre sier han at endringer i delen oftest medfører endringer i helheten. Hva Wertheimer mener med helhetens ”indre natur”, er ikke lett å forstå, og han utdyper det heller ikke. Det som er viktig i denne sammenhengen, er at han, på samme måten som Wollants og Kvernbekk, forfekter en dynamisk forståelse av helhet, del og forholdet mellom dem.

For igjen å trekke dette til vår situasjon – en terapeutisk relasjon – vil det bety at både klienten, klientens atferd eller klientens reaksjoner kan sees på som deler eller delprosesser. Det samme vil gjelde for terapeuten og hennes reaksjoner og atferd, mens vi her kan forstå den terapeutiske relasjonen som helheten. Hele tiden vil det så foregå en gjensidig påvirkning mellom deler og helhet som gjør at de er i konstant endring.

Konsekvensene dette har for gestaltterapeuten i hennes praksis vil da være flere: En gestaltterapeut plukker ut en og en del og jobber med den. Hun har hele tiden liggende i bakgrunnen en forståelse av helheten, av at klienten og det som figurerer ikke ses løsrevet fra situasjonen de befinner seg i (helheten). En gestaltterapeut er trent til å ha awareness på helheten, det vil si hva som skjer i henne selv, hva hun ser og hører at skjer med klienten og hva som skjer i samspillet mellom dem. En gestaltterapeut jobber med en del, utfra tanken om at når endring finner sted i en del, vil det påvirke helheten. En gestaltterapeut er også klar over at endringen foregår helhetlig, selv om de jobber med en del av gangen.

## 2.8 Figur-grunn fenomenet

Som jeg nevnte i 2.4, strukturerer mennesker sine perseptuelle inntrykk i *figur* (det vi fokuserer på som går i forgrunnen) og *grunn* (det som forblir i bakgrunnen og som vi ikke legger merke til på samme måte) (Perls 1973, Hostrup 1999, Clarkson & Mackewn 1993). Vi kan skifte fokus slik at det som opprinnelig var figur, blir en del av grunnen. Det nye vi fokuserer på blir da figur. Fokuset på samme figur kan vare i kortere eller lengre tid, og hva som figurerer kan også endres utfra hvilken kontekst vi befinner oss i. Skiftet av figur-fokus kan gjøres med større eller mindre grad av bevissthet og viljesstyring. Vi kan med andre ord

ha en opplevelse av at dette går av seg selv – eller vi kan bevisst styre vårt fokus til å skifte. Nesten alle situasjoner organiserer seg i figur–grunn. Denne struktureringen av våre opplevelser gir dem *mening*. Når situasjoner ikke er strukturert i figur–grunn, vil de oppleves som kaotiske, utrygge og uoversiktlige. Eksempler på dette kan være når vi ankommer et fremmed sted og enda ikke vet hvor noe befinner seg, eller at vi ikke forstår noe av det som blir sagt i en samtale.

Hva som gjør at noe figurerer i en bestemt situasjon til en bestemt tid, er komplekst, og styres av feltets organisering i øyeblikket. Perls (1973) sier at det som styrer hva som til enhver tid blir figur, er et resultat av mange faktorer, og kaller dette interesse. Så lenge det foreligger interesse, vil vi oppfatte situasjonen som organisert på en meningsfull måte, strukturert i figur–grunn. Den eneste gangen noe ikke figurerer, sier Perls, er når det ikke foreligger interesse. Jeg vil forsøke å illustrere med følgende eksempel som har sitt utgangspunkt i ett eksempel fra Perls. Jeg har imidlertid omarbeidet det noe: I et selskap vil en tørst gjest bli opptatt av hvordan å finne seg noe å drikke. Hennes tørst vil figurere for henne. De andre menneskene, musikken, interiøret, alt det andre som befinner seg i situasjonen, vil gå mer i bakgrunnen til hun har stilt sin tørst. En annen gjest, som er i ferd med å pusse opp stuen sin og enda ikke har bestemt seg for valg av veggfarge, kan man tenke seg vil være opptatt av å se på interiøret og fargene i rommet. Hun vil sannsynligvis ikke være så opptatt av maten som en sulten gjest vil være. En gjest som har sosial angst og ikke vil ta andre i hånden når han hilser, vil være opptatt av hva han kan gjøre for å unngå dette. Baren, interiøret og maten som figurerte for de andre, vil være bakgrunn for ham. En gjest som ikke var interessert i å komme i selskapet i utgangspunktet, vil kanskje mer formålsløst drive omkring, uten at noe spesielt er figur for henne. Her ser vi hvilken betydning behov og interesser har for hva som figurerer.

Lewin påstår at ”the need organises the field” (Wollants 2007: 134). Men, sier Wollants, dette stemmer bare når behovet forstås som et behov **av situasjonen**. Menneskelig atferd er ikke et resultat av et behov som oppleves inni personen/enkeltindividet, atferd mobiliseres oftest av ”the demand characteristics that objects in the environment present to us” (ibid). Dette må med andre ord forstås fleksibelt utfra et gestaltterapeutisk perspektiv. Behov er i stadig endring, de figurerer, går i grunn igjen, de tilfredsstilles helt eller delvis og gjenoppstår i samme eller nye former. De endrer seg i gjensidig påvirkning med omgivelsene.

### *Figur-grunn-fenomenet plassert i en terapeutisk relasjon*

Jeg har i 2.4 redegjort for at en gestalt eller helhet i denne sammenhengen kan være en terapeutisk relasjon bestående av to eller flere (minimalt terapeut og klient).

Jeg har også vist i eksempelet ovenfor at det som figurerer for en person i en situasjon, ikke nødvendigvis er det samme som figurerer for den andre.

Som gestaltterapeut er det figuren jeg jobber med. Jeg er sammen med mine klienter og ser hva som figurerer når vi er sammen. Det kan være hva som helst som trer frem som figur når klienten og jeg arbeider. For eksempel kan klienten snakke om forholdet til sin far. Mens klienten forteller om dette, kan jeg blir oppmerksom på at hun stadig gnir seg på den høyre albuen. Hun forteller videre og vender så tilbake til å gni seg på albuen. Når jeg blir mer opptatt av at klienten gnir seg på albuen enn innholdet i det hun forteller, vil albu-gniingen være figur. Alt det andre som foregår i rommet, inkludert innholdet i samtalen, vil bli bakgrunn. Jeg vil så finne en måte å kontakte eller jobbe videre med figuren på. Så blir spørsmålet: Er dette hensiktsmessig? Og hva fører det til?

Tanken bak dette er å ”make the implicit assumptions and behaviours of the patient explicit so that he becomes aware of what he is doing (bringing the behavior to the foreground and focusing the attention” (Hillman 1973: 98). Dette har sammenheng med hvordan menneskelig atferd kan endres, som igjen henger sammen med hvordan vår hukommelse fungerer. Denne materien er komplisert og omfattende, og det kan sies mye om den. Jeg vil her foreta en grov forenkling samtidig som jeg håper å få synliggjort gestaltterapiens hensikt med å arbeide på denne måten. Når mennesker handler, er det oftest utfra rutiner lært gjennom erfaring. Disse rutinene kalles schemata og beskriver vanemessige atferds-, erfarings-, og tankemønstre som ofte blir gjenstand for terapi når de blir uproduktive for individet i prosessen med å tilfredsstille sine behov (Staemmler 2002). For at mennesker skal endre sin atferd, er det nødvendig å påvirke schemataene. Men schemataene styres oftest av den implisitte hukommelsen som er en type minner man ikke husker eller eksplisitt kan verbalisere (ibid.). Så lenge terapien består i å samtale om noe en klient husker, får man ikke tilgang til den implisitte hukommelsen og kan dermed heller ikke påvirke schemataene. Når terapeuten tar tak i det som figurerer som er utenfor klientens awareness, er dette en måte å forsøke å få tilgang til schemataene på.

Denne måten å arbeide på forutsetter en oppfatning om at alle deler i en helhet kan være like viktige, og selv om dette kan være teoretisk problematisk, kan det likevel gi god mening i praksis. Gestaltterapeuten har sjelden oppfatning om at noen figurer er viktigere enn andre, men er mer en slags opportunist på evig figur-jakt, som prøver seg fram ut fra hva hun blir oppmerksom på, men med en ydmykhet for at det er klientens verden og opplevelse som er det viktige og sentrale. Er klienten ikke interessert i å utforske figuren terapeuten forsøker å forfølge, så lar hun den fare. Til sist har dette også sammenheng med gestaltterapiens oppfatning om at potensialet til endring ligger i de ufullstendige gestaltene, som ifølge Perls (1973) alltid vil figurere. Dette er det neste jeg vil ta for meg.

## **2.9 De ufullstendige gestaltene – utgangspunktet for endring**

Gestalter kan ifølge PHG (1992) være både fullstendige ("complete") og sterke ("strong") eller uferdige ("unfinished"), ufullstendige ("incomplete") eller svake ("weak"). Svake, ufullstendige eller uferdige gestalter er alle uttrykk som beskriver det samme fenomenet; forholdet mellom figur og grunn er enda ikke tydelig organisert, og figuren har ikke trådt tydelig fram fra grunnen. Gestaltenes tilstand knyttes sammen med psykisk helse eller mangel på sådan. "The formation of complete and comprehensive Gestalten is the condition of mental health and growth" (PHG 1992: ix). De uferdige eller "svake" gestaltene kan føre til psykiske problemer, mens "... the achievement of a strong gestalt is itself the cure ..." (PHG 1992: 232).

Som gestaltpsykologien sier, har vi en tendens til å "fylle ut hullene" når vi ser en ufullstendig figur slik at vi ser den som en fullendt og forståelig helhet. Vi har også en tendens til å huske bedre uferdige oppgaver enn de vi har fullført. Perls overførte disse prinsippene til psykoterapien (O'Leary 1992, Hostrup 1993, Barlow 1981). De "uferdige" eller "ufullendte" erfaringene eller følelsene "forblir" i vår hukommelse, vår atferd eller vår måte å reagere på, og kan figurere i situasjoner der vi på en eller annen måte opplever forholdene i situasjonen på samme måte som da vi opprinnelig opplevde den "uferdige" erfaringen. Denne erfaringen er ufullendt fordi vi ikke levde ut følelsene denne "opprinnelige/gamle" situasjonen genererte i oss, men stoppet oss selv i å kjenne dem på en eller annen måte. Dette "uferdige" vil ofte være utilfredsstilte behov for å erfare disse følelsene som vi vil ha en "driv" eller trang i oss til å fullføre, på samme måte som vi tenderer mot å fullføre ufullstendige figurer.

”Incomplete experiences and feelings persist in the memory of the perceiver. It is a tendency of the organism to conclude any situation or transaction that is unfinished” (O’Leary 1992: 14.) Perls sier det på denne måten: ”The gestalt wants to be completed. If the gestalt is not completed, we are left with unfinished situations, and these unfinished situations press and press and press and want to be completed.” (Perls 1973: 119). Vi alltid vil ha ”thousands of unfinished gestalts.” (ibid.: 119). Videre hevder han at dette prinsippet er et enkelt prinsipp å arbeide ut fra for en terapeut, siden den viktigste uferdige gestalten alltid vil vise seg først. Den vil figurere hvis terapeuten bruker sin awareness og ser hva som ”står frem” i relasjonen mellom klient og terapeut. Å lukke en uferdig gestalt er viktig fordi den ”clamors for attention and interferes with the formation of any novel, vital Gestalt” (PHG 1992: ix). Målet i gestaltterapi er nemlig ”the *awareness continuum*, the freely ongoing Gestalt formation where what is of greatest concern and interest to the organism, the relationship, the group or the society becomes Gestalt, comes into the foreground where it can be fully experienced and coped with (acknowledged, worked through, sorted out, changed, disposed of, etc.) so that then it can melt into the background (be forgotten or assimilated and integrated) and leave the foreground free for the next relevant Gestalt (Laura Perls 1973: 2 i Yontef 1993: 144). Gestaltdannelsen skal ideelt sett kunne foregå i en slags jevn strøm, den ene etter den andre, på en ”organisk” måte utfra hva som er mest interessant eller viktigst i situasjonen. Terapeutens jobb er å ta tak i de uferdige gestaltene som figurerer i den terapeutiske situasjonen, og jobbe med dem slik at de blir mer sluttet eller ferdige. Da vil de ikke lenger binde opp energi i mennesket slik som de gjør når de ”presser på” for å bli sluttet, men de vil ”be organized as an automatically functioning unit (reflex) in the total organism” (PHG 1992: ix). Tanken er at klienten skal få avsluttet noe, kunne legge det bort og så gå videre med andre ting.

Når Perls beskriver det uferdige som alltid vil figurere, snakker han om uferdige følelser eller utilfredsstilte behov *hos klienten* og uttrykker en mer individfokusert tankegang som står i motsetning til felt-tenkningen uttrykt hos PHG (1992). Ut fra en feltteoretisk tankegang kan det som skjer med klienten ikke tenkes løsrevet fra situasjonen vedkommende befinner seg i. I feltet inngår også terapeuten, og det er terapeuten som bruker sin awareness for å se hva som figurerer for henne sammen med klienten. Dermed vil hva som figurerer også påvirkes av henne, hva hun ser og blir interessert i. Med felt-tenkning der atferd ses som en funksjon av individet og relasjonen hun befinner seg i, skulle man kunne tenke seg at hva som blir det viktigste uferdige som kan figurere, vil avhenge av situasjonen og preges av alle som inngår i

den, og at det ikke er noe fast som hvert enkelt individ går rundt med inni seg, slik Perls beskrivelse kan tolkes som. Videre kan hele idéen om at det uferdige alltid vil figurere først, synes for enkel. Hvordan kan vi ha noen garanti for det? Dette er en diskutabel påstand, og Perls forsøker ikke å underbygge den.

Endringstanken i gestaltterapien blir å bevege seg fra ufullstendige eller ”svake” gestalter til å få klare og sluttete gestalter. Modellen om kreativ tilpasning beskriver denne prosessen.

## 2.10 Modellen om kreativ tilpasning

En gestalt kan gå gjennom flere stadier i prosessen med å endres fra å være ufullstendig til å bli sluttet. Det finnes ulike varianter av modeller som beskriver denne prosessen i gestaltterapeutisk litteratur (Perls 1992, PHG 1992, Zinker 1978, Clarkson & Mackewn 1993) som har vært debattert de siste årene (Bloom 2009, Gaffney 2009, Wollants 2007). For min videre redegjøring har jeg valgt å ta utgangspunkt i modellen om kreativ tilpasning (creative adjustment,) slik den beskrives i PHG (1992) og supplere med henvisninger til andre teoretikere som drøfter den samme utgaven av modellen.

Modellen er en fasemodell som beskriver endringsprosessen en gestalt går gjennom fra den er ufullstendig til den blir sluttet. Den deler denne endrings- eller gestaltningsprosessen inn i fire faser: 1) fore-contact (forkontakt), 2) contacting (å kontakte), 3) final contact (endelig kontakt) og 4) post-contact (etterkontakt) (PHG 1992, Latner 1992, Baalen 2008). Modellen må ikke forstås individrettet, men hele tiden tenkes relasjonelt (Wollants 2007).

1. I forkontaktfasen er feltet enda ikke differensiert i figur–grunn. Det er enda ikke noe i situasjonen som har fanget oppmerksomheten, og det foreligger ingen tydelig interesse eller behov (Latner 1992, Perls 1973). I denne fasen kan jeg som terapeut tenke at jeg ikke forstår, jeg kan føle ubehag, usikkerhet, rådvillhet, har ingen klar tanke om hva vi kan gjøre, osv. En klient kan begynne å fortelle noe som jeg enda ikke forstår, eller vi kan sitte sammen og ikke ha bestemt hva vi skal jobbe med.

2. I å kontakte-fasen begynner figuren å tre frem fra grunnen og utvikle seg. Noe i situasjonen identifiseres som interessant å forfølge videre og bidrar til å gi energi til figurdannelsen. Andre aspekter i situasjonen som ikke inngår i figuren, vil da danne bakgrunnen. Det som står frem som figure, er ofte ”needs, urges, appetitets, curiosities, pains, desires, wishes, requirements, circumstances. They may originate anywhere within the field,



in the individual or the environment.” (Latner 1992: 35). Her opplever jeg som terapeut oftest at min energi stiger. Jeg blir nysgjerrig, mer aktiv, blir aware på noe som jeg har lyst til å forfølge og undersøke videre sammen med min klient.

3. I endelig kontakt-fasen får figuren sin fullstendige, ”modne” form. ”The characteristics which define it are fully realized.” (Latner 1992: 35). Dette er fasen hvor innsikten eller ”aha-et” finner sted, hvor jeg kan føle meg berørt, jeg forstår – ”åja, Nå ser jeg det!” Jeg og klienten er helt absorbert i arbeidet med figuren, og jeg mister ofte opplevelsen av meg selv og kan mer få følelsen av at jeg er en del av noe mer – jeg flyter med. ”We are fully absorbed in the figure, and our sense of ourselves recedes or even disappears.” (ibid.)

4. I etter-kontakt-fasen går figuren tilbake til grunnen igjen. Det ”uferdige” er prosessert og jobbet gjennom, opplevelsen og erfaringen integreres, vi ”høster” fra den nye innsikten og situasjonen tilpasser seg det nye. Her foregår assimilasjonen. Endring har inntruffet, og gestalten er sluttet eller hel.

Modellen er tenkt å beskrive alle typer gestaltningsprosesser, fra fysiologiske prosesser som å spise eller sove, til psykologiske prosesser som eksempelvis savn, behov for å bytte jobb og å bearbeide sorg. Disse prosessene kan foregå mer eller mindre automatisk, som vaner og ritualer. I terapi er det ofte slik at vi jobber med disse prosessene når de ikke er automatiske og det på en eller annen måte foreligger et problem med gangen i dem.

At den er tenkt som en universalmodell som kan benyttes på alle typer prosesser fra de fysiologiske til de emosjonelle eller spirituelle, kan gjøre den vag og vanskelig å forstå. Det er mye lettere å beskrive hva et menneske opplever fra det er sultent til det har spist, blitt mett og kan vende sin oppmerksomhet til andre aktiviteter, enn emosjonelle prosesser som er mindre konkrete og som gjerne pågår over mye lengre tid. Et annet problem er at den bygger på et prinsipp om temporalitet samtidig som den bygger på prinsipp om atemporalitet. PHG sier: ”The process of contact is a single whole, but we may conveniently divide the sequence of grounds and figures as follows: fore-contact ... contacting ... final contact ... post-contact ...” (1992: 403). Når ett av disse stadiene i modellen figurerer, vil de andre utgjøre grunnen. Perspektivet om at hvert stadium i modellen er en figurerings-bakgrunnsprosess i seg selv, bygger på et prinsipp om atemporalitet. Samtidig er hele prosessen en helhet. Da må hvert stadium i prosessen ses på som en del eller delprosess. For at den helhetlige prosessen skal fullføres eller at en ufullstendig gestalt skal kunne slutes, ligger det underforstått at man må ha vært gjennom hvert stadium eller del. Dette innebærer et prinsipp om at hvert stadium eller

hver delprosess følger etter den andre, og uttrykker et prinsipp om temporalitet. Wollants (2007) sier også at disse stadiene følger etter hverandre. Jeg har lyst til å belyse hvordan dette kan gi seg uttrykk i en tenkt situasjon fra praksis: I en time blir jeg oppmerksom på at klienten banker i gulvet med foten hver gang hun snakker om sin døde far. Når vi utforsker dette nærmere, viser det seg at hun kjenner uro, det snører seg i brystet, og hun kjenner at hun får behov for å gråte når hun snakker om ham. Bankingen med foten i gulvet viser det seg etter litt mer utforskning at er en måte for henne å avlede oppmerksomheten fra behovet for å gråte. Hun kjenner ikke de fysiske fornemmelsene så tydelig når hun banker med foten i gulvet. Det viser seg at hun som liten ble fortalt at hun ikke måtte gråte, og ble straffet med fravær av mors kjært tegn hvis hun gjorde det likevel. Og når hun nå blir bevisst på at bankingen med foten er en måte for henne å stoppe seg selv i å gråte, og at det ikke lenger er noen som kommer til å straffe henne om hun gjør det, kan hun velge å stoppe å banke med foten, la gråten komme og sørge over sin døde far. Følelsen av uro og press i brystet avtar, og hun kan snakke om sin far og gråte uten å banke i gulvet med foten. Hun kan imidlertid også velge å banke med foten og stoppe gråten hvis hun skulle ha behov for det. Hun har nå større awareness på hva hun gjør og hvordan hun gjør det. Dette arbeidet viser hvordan vi har gått gjennom en gestaltningsprosess der den ene delen av prosessen følger etter den andre. Klienten har økt awareness om sin atferd, fått større innsikt i hva og hvordan hun gjør det, og endring har funnet sted. Gestalten er endret fra å være ufullstendig til å bli sluttet.

## 2.11 Awareness

Awareness (engelsk) oversettes til bevissthet, viten, forståelse og åpenhet for inntrykk. Selv om ordet i gestaltterapeutiske kretser har vært foreslått oversatt med alt fra fornemmelser og sansevarhet til årvåkenhet og erkjennelsen av det erfarte (Eie 2006), brukes det engelske ordet i norsk og nordisk gestaltterapeutisk litteratur. Å være aware er avledet fra det anglosaksiske ”gewaer” som betyr å ha en helhetlig oppfatning av noe uten enda å vite helt eksakt hva det er (Wollants 2007). Awareness er situasjonsrelatert og oppstår i og gir informasjon om situasjonen individet befinner seg. Den er ikke ”av individet” – tilhørende individet løsrevet fra omgivelsene, men må sees som ”av situasjonen” – bestående av personen og omgivelsene. Individet vil likevel oppleve awarenessen i seg, eller gjennom seg, siden awareness oppleves i eller gjennom individenes kropp. Å være aware sies verken å være å tenke eller å føle alene, det er mer enn begge – det er å føle og tenke (ibid).

Awareness er mer en mottakende tilstand enn en tilstand der man aktivt søker å skaffe seg informasjon (Wollants 2007). Perls sammenlikner awareness med *attention* og beskriver awareness som ” more diffuse than attention – it implies a relaxed rather than tense perception by the whole person” (Perls 1973: 10). Wollants presiserer dette med å beskrive ”attending to” som en tilsiktet konsentrasjonstilstand, i motsetning til awareness som er en mer mottakende tilstand (Wollants 2007: 87).

Vi kan ha tre typer eller soner av awareness: 1) Ytre sone – det vi sanser utenfor oss selv fra omverdenen rundt oss, for eksempel det vi hører, ser og lukter, 2) Indre sone – det vi sanser i oss selv, i vår egen kropp, for eksempel vondt i beinet, følelse av metthet, ”klump i magen” eller ”press i brystet” og 3) Mellomsonen – mental/kognitiv aktivitet. Det kan være tanker av alle mulige slag – forklaringer, tolkninger, planlegging av fremtiden, minner, mentale bilder, assosiasjoner, ideer eller fantasier (Stevens 1989). Vi kan også ha ulike grader av awareness på det vi fornemmer og erfarer (Yontef 1993).

#### *Awareness – gestaltterapiens middel og mål*

Awareness er både middelet og målet for klientens utviklingsprosess i gestaltterapien (PHG 1992, Yontef 1993, Eie 2006). Klientens økte awareness gjør at hun kan bli mer bevisst på hvordan hun føler og handler i en situasjon. Når hun har awareness om dette, har hun mulighet til å velge og handle annerledes dersom hun skulle anse det som mer hensiktsmessig. Tanken er at et menneske står friere til å handle adekvat i den situasjonen hun til enhver tid befinner seg i når hun er klar over hva hun gjør og hvordan hun gjør det. ”The person who is aware knows *what* he does, *how* he does it, that he has alternatives and that he *chooses* to be as he is.” (Yontef 1993: 145).

For terapeuten er en velfungerende evne til awareness nødvendig for å få mest mulig inntrykk i den komplekse situasjonen en terapeutisk relasjon er. Når hun er godt trent til å være aware i alle sonene, er hun i stand til å være oppmerksom på hva i situasjonen som strukturerer seg som figur i forhold til bakgrunnen og kunne ”ta tak i” figuren og bruke den til å arbeide videre i den terapeutiske prosessen med sin klient.

Terapeuten bruker sin awareness i samværet med klienten for å bidra til å øke *klientens* awareness (Eie 2006). Jeg vil eksemplifisere dette med en episode fra praksis: En klient som er leder, forteller meg at hun opplever at hennes medarbeidere ikke hører på henne og ikke

gjør det hun ber dem om å gjøre. Hun er frustrert og lei seg og tar det opp med meg i terapi. Mens hun forteller, legger jeg merke til at hun snakker med lav stemme og holder hodet litt på skakke mens hun ser ned. Jeg blir aware på at det er vanskelig for meg å få med meg hva hun sier og deler min awareness om dette med henne. Hun var ikke oppmerksom på at hun satt som hun gjorde eller at hun snakket med så lav stemme. Jeg ber henne å overdrive det, å sitte med hodet enda mer på skakke og snakke med enda lavere stemme, slik at hun kan øke awareness på hva hun gjør og hvordan det kjennes for henne å gjøre dette sammen med meg. Hun sier at det er som om hun føler at hun blir veldig liten. Jeg ber henne om å gjøre seg enda mindre. Hun kommer da i kontakt med at hun føler ubehag ved å be folk om noe, hun er redd for at andre skal oppfatte henne som ”vanskelig” og ”masete” og at hun prøver å unngå dette ved å be om ting på en måte som plager andre minst mulig. Når hun ble aware på dette, kunne hun etter litt mer arbeid i terapi begynne å snakke med sine ansatte på en annen måte og erfarte at vanskelighetene med å bli hørt ble betydelig redusert.

”Awareness always takes place in the present” (Perls 1973: 65). ”Prior events may be the object of awareness, but the awareness process (e.g. remembering) *is now*.” (Yontef 1993: 154). Dette bringer meg videre til her og nå – det neste konseptet i gestaltterapien jeg ønsker å si noe om.

## 2.12 Her og nå

Gestaltterapien sies ofte litt ”slogan-aktig” å kun være opptatt av ”her og nå.” ”The actual situation is always, we must remember, an example of all the reality that there ever was or will be (PHG 1951: 508, sitert i Clarkson & Mackewn 1993: 45) og ”the only psychological reality is the present” (Clarkson & Mackewn 1993: 45). Perls benektet ikke at hendelser har sin opprinnelse i fortiden og at det som skjer i nåtiden, kan utvikle seg videre inn i fremtiden, men understreker at fortid og fremtid ”take their bearings continuously from the present field and have to be related to it” (Clarkson & Mackewn 1993: 45). En persons atferd kan bare forstås utfra forholdene i feltet der vedkommende befinner seg slik de er nå. Vi kan huske på ting fra fortiden eller forestille oss hendelser som kan inntreffe i fremtiden, men vår opplevelse av å huske eller av å se bildene for oss når vi forestiller oss dem, foregår alltid *her* hvor vi er *nå* (Clarkson & Mackewn 1993, Perls 1973).

Men hva betyr det? Hva er ”the present”? Når er ”the present”? Når er nå, og hvor er her? Det er mulig å tenke på noe på en måte som genererer så sterke følelser at det nesten kjennes ut som om det vi tenker på foregår på det stedet og i den tiden vi tenker på det, selv om det vi tenker på ligger langt tilbake eller fram i tid. Hvor blir da skjæringspunktet mellom det som var eller det som kommer, og det som er *akkurat nå*? Dette er vanskelige og store spørsmål som har vært drøftet mye innenfor filosofi og psykologi.

Blant gestaltterapeuter foreligger det mye misforståelse om hva her og nå betyr både i teoretisk forståelse og terapeutisk praksis (Staemmler 2002). Det har blitt praktisert som om terapeut og klient *bare* skal snakke sammen om hva de kjenner når de sitter sammen og beskrive det i øyeblikk etter øyeblikk, og at klienten *aldri* skal få snakke om fortid eller fremtid. Denne tolkningen av hva her og nå betyr for en gestaltterapeut, er for snever. Det betyr heller ikke at gestaltterapeuten skal oppfordre klienten til kun å leve ”her og nå” som om det ikke eksisterer noe annet. Laura Perls hevder at det nettopp ikke betyr det: ”The emphasis on the Here and Now does not imply, as is so often assumed, that the past and the future are unimportant or nonexistent for Gestalt therapy. On the contrary, the past is ever-present in our total life experience, our memories ... and particularly in our habits and hang-ups ... The future is present in our preparations and beginnings, in expectation and hope, or dread and despair” (Perls, L. 1992: 149).

Gjennom å tilrettelegge for gjenopplevelse av fortiden ”her og nå” gjennom erfaringsbaserte eksperimenter kan vi ”gjenskape” fortiden og oppleve en situasjon fra fortiden ”in the same brightness as if it happened in the here and now; this means one can recreate the past, revive it ... as far as this is possible the past stops being past, it *is* the here and now. One can also experience the future as if it was here and now.” (Fromm 1979: 125, sitert i Staemmler 2002: 28).

## 2.13 Innsikt kommer gjennom å erfare

Det er gjennom å øke awareness på det som figurerer i relasjonen, at klienten kan få større innsikt som kan føre til endring. Perls (1973) sier at det er den fulle awarenessen basert på erfart sansing, følelse og forståelse som fører til endring og utvikling. For å få til denne endringen er det altså ikke nok å snakke om eller analysere, klienten må også erfare (Perls 1973, PHG 1992, Hostrup 1991, Clarkson & Mackewn 1993, Wollants 2007).

”Thus, the Gestalt therapist’s focus is on experience, on the phenomena of the present – the experience of the client, the therapist’s own experience, and the experience of the relationship.” (Korb, van de Riet, Gorell 1989: 92). Dette skiller gestaltterapi tydelig fra mer analytiske eller kognitivt orienterte terapiretninger.

### *Hva er (en) erfaring?*

Selv om det tydelig og gjentatte ganger sies i gestaltterapeutisk litteratur at erfaring er nødvendig og viktig for at endring skal kunne inntreffe, har jeg ikke funnet noen god definisjon på hva erfaring er der. Jeg støtter meg derfor på tanker fra Grendstad (pedagogikk) og Merleau-Ponty (filosofi) i et forsøk på å komme frem til en avgrenset forståelse av begrepet som skal ligge til grunn for videre bruk. Først sier jeg kort noe om den semantiske betydningen av ordet.

Det engelske experience er avledet fra experiri (lat.) som betyr å prøve, å teste eller finne ut. Experience oversettes til norsk med erfaring, men kan ha to ulike betydninger: 1) at man har øvelse eller er rutinert, eks: ”Han har lang erfaring som sjåfør.”, 2) en opplevelse eller hendelse, eks: ”Det var en spennende erfaring å være med på den turen gjennom regnskogen”. På engelsk brukes ordet experience for å dekke begge de norske betydningene av ordet.

Ifølge Grendstad (1986) er erfaring noe annet enn å høre om, se på eller tenke over. Erfaring forutsetter et direkte møte med noe som gir en opplevelse med kroppsreaksjoner og følelser. Erfaring innebærer noe helhetlig, direkte og nært. For meg er det uklart hva han mener med et direkte møte. Imidlertid er det to ting her jeg blir opptatt av. Det første er at erfaring henger sammen med opplevelse som er knyttet til kroppsreaksjoner og følelser, og det andre er at erfaring er helhetlig.

### *Erfaring henger sammen med kroppslig opplevelse*

Merleau-Ponty har delt erfaring inn i ulike nivåer (Edie 1964). Erfaringens primære nivå er erfaringen jeg gjør gjennom å sanse fysisk i kroppen. Det er det jeg lukter, ser, fornemmer og hører av min fysiske omverden, bestående av andre mennesker og gjenstander. Merleau-Ponty kaller denne verdenen den umiddelbart gitte livsverdenen. Han snakker her om en fenomenal

verden, for det er den umiddelbart gitte livsverden slik den sanses av meg. Samtidig er denne verdenen også den fysiske verdenen jeg handler i. Jeg vil påstå at dette nivået av erfaring ligger tett opptil det norske ordet oppleve. De andre nivåene av erfaring er "activities of the mind" (Korb, van de Riet, Gorell 1989: 92), som språk, fantasi, hukommelse, idéer og kultur (Edie 1964: xvi). Dette er kognitiv aktivitet, jeg vil kalle det tanker.

Merleau-Ponty sier videre at "We can only think the world because we have already experienced it; it is through this experience that we have the idea of being ..." (1964: 17). Vi kan altså kun ha en idé om oss selv og verden – og idéen tilhører et av nivåene av erfaring som dekkes av tankeaktiviteten – gjennom først å ha opplevd den, altså kjent eller handlet kroppslig. Så den kroppslige "experience" eller opplevelse, forstår jeg som å ligge forut for "the activity of the mind – experience" eller tanken. Det første nivået av Merleau-Pontys erfaring innbefatter en betydning av ordet som noe kroppslig som kommer forut for tenkningen, og som ligger nærmere det norske "opplevelse".

### *Erfaringen er helhetlig og knyttet til mening*

Erfaring, helhet og mening henger sammen på kompliserte måter som ikke uten videre er enkelt å beskrive. Korb, van de Riet og Gorell (1989) beskriver erfaring som en helhetlig prosess der persepsjon, sansedata, kroppslige opplevelser og følelser påvirker kognitiv aktivitet som *til sammen* utgjør erfaringen (Korb, van de Riet, Gorell 1989) og skaper mening. Wollants (2007) sier persepsjon, sansing og å tilskrive noe mening er aspekter av en helhetlig aktivitet, og for at vi skal kunne forstå noe, må vi gripe *helheten* av hva et fenomen betyr for oss. Vi persiperer helhetlig, og ikke i isolerte deler, og vi persiperer det som er meningsfylt for oss. Først når våre erfaringer har blitt grundig gjennomsyret av mening, vil de eksistere for oss som fakta (Köhler 1947, sitert i Wollants 2007: 127).

### *Eksperimentets betydning for erfaringen*

Perls mente at det ofte var nødvendig for klienter å erfare gjennom å *handle* i arbeidet med å øke awareness og han introduserte ideen om å aktivt eksperimentere med atferd i terapirommet (PHG 1992, Clarkson & Mackewn 1993). Ordet eksperiment i denne sammenhengen betyr ikke det samme som vitenskapelige eksperimenter, men at terapeut og

klient sammen tilrettelegger for en eller flere måter klienten kan prøve ut ny atferd på. Gjennom å eksperimentere i terapien kan klienten øke sin awaress og innsikt ved å erfare sine reaksjoner i ulik atferd. Målet er at klienten skal kunne tilegne seg handlingsmåter som bidrar til at hun løser sine problemer etter hvert som de oppstår, at hun opplever at hun fungerer mer effektivt og får økt livskraft.

Jeg vil vise hva et gestaltterapeutisk eksperiment kan være med dette tenkte eksempelet: En klient snakker om hvordan hun ikke er fornøyd i forholdet med sin partner. Mens hun snakker om dette, observerer jeg at hun gjentatte ganger knytter hendene. I stedet for å tolke klientens atferd og si: ”Du knytter nevene – du må være veldig sint på ham,” kan jeg for eksempel si: ”Jeg ser at du knytter hendene hver gang du nevner din partners navn. Er du oppmerksom på det?” Så kan klienten selv flytte sitt fokus til de knyttede nevene og bli aware på at hun gjør dette. Jeg kan følge opp med et spørsmål som for eksempel: ”Hvordan er det for deg å gjøre det?” og oppfordre henne til å knytte hendene enda mer for å utforske hva som skjer når hun gjør det, hvordan det kjennes ut for henne å gjøre det fysisk, og om det kommer opp noen bilder, minner eller impulser i henne. Jeg kan be henne om å løsne hendene helt opp, for å undersøke hva som skjer med henne når hun gjør det motsatte av å knytte hendene, for så be henne om å knytte hendene enda mer igjen. Vi eksperimenterer slik med å overdrive og utforske den atferden som først figurerte i relasjonen (knyttede hender), og vi eksperimenterer også med å gå til den motsatte atferden (åpne og avslappede hender). Hele tiden er jeg aware på hva jeg ser at skjer med klienten og hva jeg kjenner at skjer med meg. Klienten kan så utbryte: ”Jeg kjenner jeg er sint på samboeren min. Jeg har lyst til å slå i bordet og si at nok er nok! Jeg vil ikke at han skal behandle meg slik lenger!” Hun har nå fått større innsikt i sine behov og reaksjoner gjennom å erfare ved hjelp av eksperimentering, og hun har selv oppdaget meningen med atferden.

Oppsummert kan vi si at erfaringen utgjøres av den kroppslige opplevelsen (av et fenomen), samt tanken (om fenomenet). Videre går den kroppslige opplevelsen forut for og danner grunnlag for tanken om den. Siden erfaringen består av både sanse-motorisk, emosjonell og kognitiv aktivitet, sier vi at den er helhetlig, og det er denne helhetlige aktiviteten som gir erfaringen mening. Når klienten handler ved å eksperimentere i terapirommet, kan hun gjøre seg nye erfaringer gjennom å kjenne fenomenene ”på kroppen,” og slik få ny innsikt, begynne å tenke og forstå seg selv på nye måter og endre hvordan hun relaterer til omverdenen.



Ved å være knyttet til den enkeltes kroppslige opplevelse, blir erfaringen også subjektiv. Jeg vil nå utdype gestaltterapiens subjektive aspekt videre.

## **2.14 Gestaltterapiens subjektive aspekt**

Det subjektive aspektet er sentralt i gestaltterapien. Dette kan spores tilbake til fenomenologiens påvirkning på gestaltterapien (Crocker 2005, Skottun 2008). Jeg vil ikke si så mye om fenomenologien her, foruten at den legger vekt på at virkeligheten er sansbar og at mennesket skaper mening av sine sanseinntrykk (Clarkson & Mackewn 1993, Skottun 2008). Videre er opplevelsen av sansning subjektiv og meningen hvert menneske skaper unikt for den enkelte (Merleau-Ponty 1962, referert i Skottun 2008) avhengig av erfaringer, hvilken kultur hun lever i og hennes forestillinger om verden.

En gestaltterapeut utforsker klientens subjektive opplevelser, meninger og erfaringer, vel vitende om at de er nettopp det – subjektive. I det tenkte eksempelet i 2.13 ovenfor vil jeg som terapeut støtte klientens subjektive opplevelse. Når hun sier at hun er sint på sin samboer og ikke vil at han skal behandle henne som han gjør lenger, er jeg klar over at det er hennes subjektive opplevelse av relasjonen med sin samboer. Jeg stiller ikke spørsmål ved om det kan stemme, eller prøver å verifisere eller avkrefte om det er slik hun sier på andre måter. Jeg prøver heller ikke å stille spørsmål ved hennes innsikt ved å eksperimentere med de lukkede hendene – ”Er du nå sikker på at det er dette du føler, da? Er du sint på ham egentlig?” Jeg forsøker ikke å tolke hva det betyr at hun knytter hendene når hun er sint, ved å stille ledende spørsmål som: ”Har du lyst til å slå ham?” Jeg legger heller ikke moralske vurderinger på klientens reaksjoner eller innsikt ved å stille spørsmål om det er ”riktig” å føle som hun gjør. Det er klientens subjektive erfaring og den subjektive meningen hun gir den som er det sentrale for hennes innsikt og mulighet til vekst (Crocker 2005). For gjennom å gi mening til sine reaksjoner og erfaringer utfra seg selv som subjekt, vil hun gradvis bli i stand til å stole på seg selv og tenke at hun selv vet svarene for seg. Hun blir gradvis i stand til å finne løsningen på sine problemer og øke sin selv-støtte (Perls 1992, Perls 1973).

## 2.15 Å lære er en naturlig del av menneskets utvikling

Ifølge gestaltterapien er læring en naturlig del av det å utvikle seg som menneske (Perls 1992). Mennesket er naturlig i en endrings- og utviklingsprosess der det vokser og modnes gjennom hele livet (Perls 1992, PHG 1992). Og modning er ifølge Perls intimt knyttet til læring. Gjennom å lære modnes vi. Nå ligger riktignok terapi utenfor det som vanligvis er pedagogikkens område, men det kan likevel være innsikt å hente derfra i forhold til forståelse av læring. Gestaltterapiens idéer om læring har da også blitt overført til pedagogikken og kalles konfluent pedagogikk (Grendstad 1986, Brown 1992, McCarthy 1975, Shapiro 1975, Braute 1993).

Ifølge gestaltterapien er både læring og kunnskapstilegnelse erfaringsbasert. Vi lærer og tilegner oss kunnskap ved å erfare (Perls 1992, Grendstad 1986). Dette prinsippet er mulig å tenke som gjeldende både innenfor skolen, som er pedagogikkens ”vanlige” arena, og andre situasjoner som er mer knyttet til dagliglivet, og som oftest regnes for å være terapiens hovedanliggende.

I det forrige avsnittet der jeg skrev om erfaring, konkluderte jeg med at erfaringen består av sanse-motorisk, emosjonell og kognitiv aktivitet, at den er helhetlig, knyttet til mening og at den er subjektiv. Det følger da av dette at siden vi lærer gjennom å erfare, vil læring utfra et gestaltterapeutisk synspunkt forstås som en helhetlig prosess som involverer både sanse-motorisk, emosjonell og kognitiv aktivitet. Man vil med andre ord på samme måte som med erfaringen, se på læring som en helhetlig aktivitet, hevde at læring er knyttet til mening og at læring er subjektivt. Dette støttes av Grendstad (1986), Hillman (1973), Braute (1993), McCarthy (1975) og Brown (1992). På samme måte som i terapirommet søker man å tilrettelegge med øvelser og eksperimenter slik at den som skal lære, kan få en erfaring med lærestoffet. Grunnen til dette er ifølge Perls (1992) at vi trenger å lære på en måte som gjør at vi *forstår*.

*Læring er å forstå, ikke forklare, og det er knyttet til mening*

For å lære på en måte som fører til forståelse, sier Perls (1992), må vi bruke våre sanser i læringsprosessen, slik at vi kan se, høre og innse hva som foregår. Når vi lærer konsepter og

innhenter informasjon som vi samler opp i hjernen uten at det har gått via erfaringen og våre sanser, blir vi ikke i stand til å *forstå*, men bare *forklare*. Og så lenge vi ikke har forstått, har vi heller ikke lært. For læringen, hevder Perls, vil ikke inntreffe før vi oppdager *meningen* med noe. Når vi har en aha-opplevelser eller innsikt gjennom å erfare, først da kan vi forstå og skjønne meningen.

”Most people take explaining as being identical with understanding. There is a great difference. Like now, I can explain a lot to you. I can give a lot of sentences that help you to build an intellectual model of *how* we function. Maybe some of you feel the coincidence of these sentences and explanations with your real life – and this would mean understanding. Right now, I can only hypnotize you, persuade you, make you believe that I’m right. You don’t know. I’m just preaching something. You wouldn’t learn from my words. Learning is discovery. There is no other means of effective learning.” (Perls 1992: 45)

Ut fra det synet på læring som Perls beskriver her, blir førstehåndserfaring med lærestoffet nødvendig. Den boklige læringen der man leser seg til noe, vil ifølge Perls ikke gi ”ordentlig,” fullverdig læring, siden den ikke er kjent ”på kroppen”. Her blir det tydelig at læringsbegrepet er knyttet til en terapeutisk setting og læring om selvet. Det er få pedagoger som vil hevde at man ikke kan tilegne seg læring om for eksempel språk og matematikk gjennom kognitiv aktivitet som lesing, skriving og tavleundervisning/forelesninger. Grendstad (1986) som har skrevet flere bøker om gestaltorientert pedagogikk/konfluent pedagogikk, mener at det i en skolehverdag verken er mulig eller ønskelig at studentene får direkte erfaring med alle de konkrete begivenhetene de leser eller hører om. Han sier at lærere istedenfor kan strukturere en situasjon som gir anledning til et *symbolsk* møte med stoffet. Med symbolsk møte mener han en situasjon der elevene møter symboler som *representerer* den konkrete personen, tingen, begivenheten, osv. de skal lære om. Dette foreslår han at gjøres ved å legge til rette for ”reiser” i fantasien som kan skape mentale symboler eller forestillingsbilder som representerer det elevene skal lære om. Grendstad hevder at det elever opplevde i møter med symboler, omtrent har samme virkning på elevene som om de har opplevd fenomenene førstehånds (Grendstad 1986: 137). Ved NGIs gestaltterapeututdanning er det mulig å tilrettelegge for at studentene kan få direkte erfaring med mye av lærestoffet, siden det er mellommenneskelig samspill som er lærestoffet, og studentene hele tiden er i grupper hvor de gjensidig påvirker hverandre. Fenomenene og tematikken de skal lære om vil, i hvert fall til en viss grad, finne sted i undervisningssituasjonen. Det er da mulig å bruke det som skjer med studentene i klasserommet, til å til å eksemplifisere lærestoffet.

Perls (1992) sier også at å lære er å oppdage. Prosessen med å oppdage er subjektiv: ”Det er bare jeg som kan oppdage noe for meg ... Andre kan bare peke på ting, vise meg ting, eller gjøre meg oppmerksom på ting eller relasjoner. Men det er bare jeg som kan oppdage dem, – *for meg*” (Grendstad 1986: 17). Dette støttes også av McCarthy: ”All knowing and learning begins and is carried out subjectively (1975: 47). Et eksempel på dette kan være perspektivbyttet som er nødvendig for å se hvert av de to bildene i de klassiske gestalt-illustrasjonene vase/ansikter eller ung kvinne / gammel kvinne som ofte brukes for å illustrere blant annet figur-grunn-prinsippet. Så lenge man bare ser den gamle kvinnen, er det umulig å se den unge. Det hjelper ikke at alle andre har sett henne. Man må få aha-opplevelsen ved å se det selv. Utfra et gestaltterapeutisk læringssyn vil man da alltid starte med utgangspunkt i studenten (Brown 1975, Braute 1993). Dette er fordi opplevelsen av behov er subjektiv, sier de, og føler ikke en person behov for å lære noe, vil læringen heller ikke inntreffe (Brown 1975, Braute 1993). Deres perspektiv kan se ut som en individfokusert forståelse av behov, og utfra dette er det mulig å tenke at det bare blir opp til studenten om hun lærer eller ikke. PHG (1992) sier imidlertid at energien til å lære kommer fra en rekke faktorer i situasjonen, og forfekter en forståelse av læring som er mer forenlig med en feltteoretisk eller helhetlig tankegang. I tillegg til behovet for å lære, sier de, vil læringen også påvirkes av det sosiale miljøet, hvordan undervisningen gjennomføres og den ”iboende kraften i lærestoffet.” (PHG 1992: 403, min oversettelse). Akkurat hva de mener med ”den iboende kraften i lærestoffet” synes jeg er vanskelig å forstå, det kan høres litt mystisk ut. Jeg har vondt for å tro at et lærestoff skulle ha en egen inneboende kraft. Imidlertid sier de videre: ” ... it is common, but we think misleading, to think of the ”interest” of the subject-matter as being completely cathected to it from the learner and his social role” (ibid.: 403). Så læring blir utfra deres perspektiv på samme måte som i en terapeutisk situasjon, en kompleks og helhetlig prosess som styres av samspillet mellom flere faktorer eller deler, ikke bare en enkelt del – individets opplevde behov for å lære.

## 2.16 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert og drøftet betydningen av gestaltbegrepet og feltteorien og argumentert for at dette er begreper som er komplekse og må forstås dynamisk. Videre har jeg redegjort for konsekvensene gestalt og feltteori får for forståelsen og utførelsen av den terapeutiske praksis. Jeg har redegjort for figur–grunn, awareness-begrepet og her og nå. Videre har jeg tatt for meg gestaltterapiens syn på endring og endringsmodellen kreativ tilpasning. Erfaringsbegrepet har blitt drøftet, og erfaringens funksjon og det subjektive aspektet i gestaltterapien er redegjort for. Til sist har jeg presentert gestaltterapiens syn på læring. Vi har sett at læring oppfattes som en naturlig del av det å være menneske og at læring forstås som en helhetlig og subjektiv prosess nært knyttet til erfaring og meningsskaping.

Det neste kapitlet er viet gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen. Vi vil se hvordan gestaltterapeutisk teori tenkes utmyntet i undervisningspraksis.

# 3 Gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen

Det forrige kapittelet omhandlet gestaltterapeutisk teori. Sentrale begrep ble presentert, diskutert og illustrert med eksempler fra terapeutisk praksis. Dette kapittelet inneholder en beskrivelse av gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen. Med utgangspunkt i *Studieplan 4-årig gestaltterapeututdanning* (NGI 2008 [online]) presenterer jeg studiets organisering og omfang, studiets faglige innhold og mål og ser på hva studentene skal lære. Videre presenteres studiets eksamen og vurderingsformer og undervisningsmetodene som angir hvordan studentene skal lære. Jeg viser og argumenterer for hvordan gestaltterapeutisk teori gjennomsyrrer utdanningens innhold og undervisningsmetoder. Videre drøftes hvordan Studieplanen kan sies å gi uttrykk for flere pedagogiske prinsipper enn den konfluente pedagogikken som nevnes der eksplisitt. Aller først gis en kort presentasjon av Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen.

## 3.1 Hva er Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen?

Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen (heretter kalt NGI) er en privat høyskole som tilbyr ulike utdanninger innen terapi, veiledning og coaching, alle basert på gestaltterapeutisk teori og metoder. NGI ble etablert i 1986. Skolen ble da kalt Norsk Gestaltinstitutt, og hensikten med etableringen var å spre og utvikle gestaltterapi i Norge. I tillegg til å tilby kurs, grupper og individualterapi, tilbød skolen en 4-årig deltidsutdanning i gestaltterapi. Første kull gestaltterapeuter ble uteksaminert i 1990. I begynnelsen utdannet NGI et kull gestaltterapeuter pr. år i Oslo. Etter hvert har skolen ekspandert og tilbyr nå gestaltterapeututdanningen også i Tromsø og Stavanger. NGI uteksaminerer cirka 60 gestaltterapeuter pr. år fordelt på tre klasser i Oslo og en klasse annethvert år i henholdsvis Tromsø og Stavanger.

I 2003 ble gestaltterapiutdanningen godkjent av NOKUT og akkreditert med 120 studiepoeng. Akkrediteringen betød at skolen tilfredsstilte kravene til å bli kalt høyskole, og skolen skiftet da navn til Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen.

I tillegg til grunnutdanningen i gestaltterapi, tilbyr NGI en rekke andre utdanninger. Alle foregår på deltid og har sin basis i gestaltterapeutisk teori og metode: utdanning i coaching (to år, godkjent med 60 studiepoeng), etterutdanning i gestaltterapi (to år), utdanning i

gestaltterapeutveiledning (to år), organisasjonsutvikling (ett år), konflikthåndtering (ett år) og mastergrad i parterapi (samarbeidsprosjekt med Metanoia Institute og Middlesex University i England). Totalt har skolen rundt 350 studenter pr. skoleår fordelt på de ulike utdanningene, og omtrent 200 av dem er studenter ved den 4-årige gestaltterapeututdanningen. Skolens drift finansieres i sin helhet av studieavgiften fra studentene.

På den 4-årige gestaltterapeututdanningen er det en fast, norsk stab på elleve lærere og seks veiledere som står for undervisningen. Ved coachingutdanningen er fem faste, norske lærere ansvarlige for undervisning og veiledning, mens det på de andre utdanningstilbudene også leies inn andre lærere fra utenlandske gestaltinstitutter for å undervise i bestemte emner. I tillegg til den pedagogiske staben har NGI en administrativ stab på tre personer.

To ganger i året utgir skolen *Norsk Gestalttidsskrift* som inneholder artikler om gestaltterapeutisk forskning, teori og praksis, fortrinnsvis fra Norge. I tillegg har skolens personale oversatt utenlandske fagbøker og også gitt ut flere fagbøker på norsk.

Høyskolen ble i 2007 godkjent som "Training Institute" av de europeiske fagorganisasjonene European Association for Psychotherapy (EAP) og European Association for Gestalt Therapy (EAGT). Det betyr at NGI med sitt utdanningstilbud også tilfredsstiller faglige kvalitetskrav til gestaltterapeututdanning i forhold til europeisk standard.

## **3.2 Studiets organisering, omfang og pedagogisk personale**

Undervisningen ved gestaltterapeututdanningen er organisert i intensiv-samlinger med en samling pr. måned. Studentene er delt inn i klasser og følger den samme klassen gjennom hele studieforløpet. Hver klasse har en klasseansvarlig lærer som følger klassen alle de fire årene. I løpet av skoleåret er flere lærere inne i klassen og underviser. En og samme lærer følger klassen hele undervisningssamlingen.

I tillegg til undervisningssamlingene består studiet av en rekke obligatoriske komponenter som rapportskrivning, deltakelse på kollokvier, veiledning, egenerapi, å være observatør og litteraturstudier. Totalt utgjør det 4-årige gestaltterapeutstudiet 3050 timer.

Alle lærerne og veilederne på gestaltterapeututdanningen er utdannet som gestaltterapeuter. Høyskolen stiller som krav at det pedagogiske personalet praktiserer som terapeuter ved siden av undervisningen. Dette er også vanlig ved andre psykoterapiutdanninger i Norge (for eksempel psykodrama, integrativ terapi og kunst- og uttrykksterapi) og ved gestaltterapeututdanninger i utlandet.

Lærerne ved skolen har gått i intern opplæring hos NGI for å lære å undervise på terapeututdanningen. Opplæringen tilpasses hver enkelt utfra kompetanse og erfaring og tar vanligvis flere år. Veilederne har gått NGIs to-årige veilederutdanning.

Undervisningspersonalets akademiske utdanningsbakgrunn er varierende både med hensyn til fagfelt og omfang. Alle må være medlem i Norsk Gestaltterapeut Forening, European Association for Gestalttherapy (EAGT) og være sertifisert av European Association for Psychotherapy (EAP).

Opptakskrav til gestaltterapeututdanningen er minimum 3 års høyskoleutdanning, eventuelt relevant realkompetanse. Søker må også jobbe profesjonelt med mennesker og ha noe egenerfaring (som klient) med gestaltterapi.

### **3.3 Studiets faglige innhold og mål – Hva skal studentene lære?**

Det faglige innholdet som det undervises i på gestaltterapeututdanningen, angis i Studieplanen for 4-årig gestaltterapeutdanning kapittel 4, punkt 4.3.3. I tillegg har Høyskolen utarbeidet en temaplan for hvert studieår som angir hva som er fokus for hver undervisningssamling, hvilke temaer og teorier som skal gjennomgås og hvilket pensum som er knyttet til samlingen. Jeg begrenser meg her til å presentere fagene slik de fremstilles i Studieplanen: 1) Historikk og røtter, 2) Gestaltterapiens teori, 3) Hvordan påvirke og bli påvirket, 4) Gestaltterapeutiske metoder, 5) Diagnose, 6) Gestaltterapeutiske områder, 7) Den terapeutiske prosess, 8) Terapeuten i den terapeutiske prosess og 9) Samfunnsvitenskap og etikk (2008: 8). Fagene undervises gjennom flere av årstrinnene med ulike fokus og gradvis fordypning i kunnskapen, og alle emnene er obligatoriske.

Den overordnede målsetning for gestaltterapeutstudiet er at studenten skal lære gestaltterapeutisk teori, metodikk, filosofien disse bygger på, samt kunne anvende dette i



praksis. Videre skal studenten utvikle ”kunnskaper, ferdigheter, holdninger og handlingsevne som gestaltterapeut” (Studieplan 2008: 3). Etter endt utdanning skal studenten

”forstå dynamikken mellom klient og terapeut, se muligheter, begrensninger og konsekvenser av terapi og sammenheng mellom praktisk arbeid, teori og metoder. Studenten skal i terapi kunne støtte, intervenere, bygge strategier, lage hypoteser, eksperimentere, høste og lære av eksperimentet, lage kontrakter, gjennomføre et terapeutisk arbeid i forhold til kontrakt og avslutte dette arbeidet. Studenten skal kunne vurdere grad av forstyrrelser og muligheter til vekst hos klienter, hvilke klienter studenten kan ta i terapi og hvilke som skal henvises videre, når han/hun har behov for veiledning, faglig stimulering og oppgradering og når han/hun skal samarbeide med andre yrkesgrupper.” (Studieplan 2008: 3)

Dette er overordnede mål som er sammensatte, komplekse og omfattende. For å lære dette kreves mye erfaring og modning, både personlig og faglig. Det er krevende for studenten å lære, det er krevende for lærerne å undervise, og det er kunnskap og ferdigheter som tar lang tid å utvikle. Som en av lærerne ga uttrykk for i et av intervjuene:

*”jeg tror det tar lang tid for virkelig å lære det. Det tar mer enn fire år, tenker jeg. Vår utdanning er en begynnelse, kanskje.”* (lærer 2)

Mer detaljerte beskrivelser av læringsmål angis i flere kapitler i Studieplanen (NGI 2008 [online]), både eksplisitt pr. studieår (kapittel 3) og pr. fag (kapittel 4), og mer implisitt som hensiktsbeskrivelse for den enkelte arbeidsform (kapittel 5). De to første årene er læringsmålene hovedsakelig rettet mot personlig utvikling, mens de to siste har fokuset på terapeutrollen. For at ikke beskrivelsen av læringsmålene skal bli altfor detaljert og omfattende har jeg foretatt en sammenfatning og et utvalg av læringsmålene fra de nevnte tre kapitler. Utvalget er styrt av teorien jeg presenterte i kapittel 2 og data jeg vil drøfte i kapittel 5 og 6. Læringsmålene i pkt. 3.6.3 i Studieplanen er formulert i **kunnskapsmål**, **mestringsmål**, hva studenten skal **forstå** og hva studenten skal kunne **vurdere** (2008: 6–8), og jeg har valgt å holde meg til den samme strukturen her.

Studentene skal få **kunnskap** om :

- Gestaltterapeutiske begreper som felt, awareness, kontakt, polariteter, impasse, selv, erfaringskurven og kontaktsyklusen
- Holistisk tenkning – deler og helheter, dannelser av gestalter og figur – grunn
- Trinn i en terapeutisk prosess

**Studenten skal forstå:**

- forskjellen på å forholde seg til et fenomen ved å forklare det utfra tenkning basert på årsak–virkning og ved å utforske det gjennom eksperimentering
- forskjellen mellom innhold og prosess
- feltteoretisk tenkning (at og hvordan hun påvirker og blir påvirket i ulike situasjoner)

**Studenten skal mestre:**

- individualterapi og terapeutiske prosesser i ulike felt
- å stille en gestaltdiagnose og behandle i forhold til den
- å bringe prosess fra ”der og da” til her og nå”
- å lage og gradere terapeutiske eksperimenter
- å arbeide adekvat i henhold til hva som kreves utfra ulike faser i den terapeutiske prosessen

**Studenten skal kunne vurdere:**

- hvordan terapeut og klient fungerer sammen i terapitimen (hvordan feltet organiserer seg)
- sammenhengen mellom figuren som trer frem i feltet, og klientens problemstilling

NGIs Studieplan inneholder også en rekke innholdstrascendente læringsmål. Dette er læring som ikke lar seg kategorisere som teoretisk kunnskap eller konkrete ferdigheter, men som kan sees som en mer generell kompetanse som ikke uten videre kan måles eller testes empirisk. Eksempler på slike læringsmål kan være evne til kritisk refleksjon, evne til etisk og moralsk refleksjon og evne til å se sammenhenger og skape forståelse. Studieplanens generelle målsetning om at studentene skal utvikle ”holdninger og handlingsevne som gestaltterapeut” (Studieplan 2008: 3) må sees som uttrykk for innholdstrascendente læringsmål. Likeledes målsetningen om at studentene skal øves opp til ”kreativ, selvstendig og kritisk tenkning” (ibid.: 11) og evne til ”etisk og faglig refleksjon” som gestaltterapeut (Studieplan 2008: 8). Også Studieplanens mer implisitte enn eksplisitte målformuleringer om at studentens skal utvikles og endres, inngår i de innholdstrascendente læringsmålene. Vi ser dette uttrykt gjennom fokuset på personlig prosess i 1. og 2. studieår og hensiktsformuleringer knyttet til beskrivelsen av arbeidsformer om at studenten skal veiledes til ”å bli oppmerksom på egne

holdninger og personlige prosesser” (2008: 12) og ”få mer innsikt og kunnskap om seg selv” gjennom veiledning og egenterapi (ibid).

### 3.4 Eksamen og vurderingskriterier

Hvert studieår ved gestaltterapeutstudiet avsluttes med en eksamen. Samtidig er hele studiet en enhet, og vitnemål for fullført studium med studiepoeng tildeles kun etter at hele utdanningen er fullført. Studentene blir vurdert etter **objektive** og **subjektive** kriterier på slutten av hvert studieår (Studieplan 2008: 13). For at en student skal kunne godkjennes til å gå videre fra et studieår til det neste, må både de objektive og de subjektive kravene være innfridd. Mens jeg vier de objektive vurderingskriteriene relativt liten oppmerksomhet her, vil jeg bruke noe mer plass på de subjektive. De er vanskeligere å vurdere og reiser flere spørsmål som kan drøftes.

**Objektive vurderingskriterier** innfris ved deltakelse på undervisning, veiledning og kollokvier med maksimum 20 prosent fravær, innbetalt studieavgift og alle rapporter levert innen riktig tidsfrist. I tillegg må alle relevante eksamener være bestått. Det avholdes muntlig og skriftlig eksamen ved avslutningen av hvert skoleår. Alle eksamener har frem til våren 2011 blitt vurdert med bestått/ikke bestått. Skolen er imidlertid i ferd med å utarbeide kriterier som skal danne grunnlag for å gå over til samme type karaktersetting som resten av Høyskolesystemet i Norge for avsluttende eksamen i 4. klasse.

De **subjektive** kravene består i at studenten har utviklet seg personlig og at hun kan vise at hun er egnet for terapeutrollen. Studieplanen angir imidlertid ingen kriterier for hva det er å utvikle seg personlig. Riktignok står det i pkt. 3.6 i Studieplanen at fokuset for 1. og 2. studieår er på personlig prosess og egenutvikling. Videre står det i pkt. 5.2 at studentene gjennom egenterapien skal få ”øket kunnskap om seg selv, bearbeide egne problemer og bli kjent med ”blinde flekker” (2008: 12) og gjennom prosessarbeid ”bli oppmerksom på egne holdninger og personlige prosesser”(ibid.: 8). Studentene skal også få ”mer innsikt i og kunnskap om seg selv” gjennom veiledningen (ibid.: 12).

Å fastsatte kriterier som personlig utvikling skal vurderes etter med en større grad av spesifisering er ingen enkel oppgave. Spørsmålet er om det i det hele tatt er mulig? Å vurdere personlig utvikling vil alltid måtte baseres på en stor grad av skjønn og vil i stor grad være avhengig av hver enkelt students utgangspunkt, forutsetninger og utvikling, og lærerens

vektlegging og forståelse og vurdering av disse. Likevel er det rimelig å anta at det her implisitt ligger en føring om at man har utviklet seg personlig på en ”riktig” eller ”tilstrekkelig” måte. Noen av disse føringene kommer til uttrykk i læringsmålene som angis for 1. og 2. studieår, der det spesifiseres hva studentene skal mestre: å bruke kontaktfunksjonene, å være oppmerksom på hva som skjer med en selv, den andre og i relasjonen mellom dem, å gi og motta feedback, håndtere den og reflektere over den, samt kunne opptre transparent og kongruent i feltet og kunne formidle dette tydelig: språklig, kroppslig og følelsesmessig. Disse læringsmålene er knyttet tett opp mot gestaltterapiens faglige egenart og filosofien og verdigrunnlaget den er fundert i.

Tolkningen av de subjektive vurderingskriteriene kan stille store krav til klasselæreren som har det siste ordet i vurderingene de tre første skoleårene. En kvalitetssikring i denne sammenhengen utgjøres av at flere lærere underviser en klasse i løpet av et skoleår og at vurderingen av den enkelte students utvikling blir foretatt på evalueringsmøter med disse lærerne i forkant av årsavsluttende eksamen.

Når det gjelder hvilke kriterier som ligger til grunn for at en student kan vurderes uegnet for terapeutrollen, utdypes heller ikke dette nærmere i Studieplanen. Jeg tenker imidlertid at en student kan vurderes som uegnet hvis tilstrekkelig mange av læringsmålene for studieåret ikke er innfridd. Da vil man heller ikke bestå eksamen og slik sett ikke innfri de objektive kriteriene. Har man ikke utviklet seg ”nok” personlig, kan det også føre til en vurdering av uegnethet for terapeutrollen. I tillegg har NGI en løpende vurdering av studentenes skikkethet til å utføre yrket som gestaltterapeut som kanskje i større grad vil ligge til grunn for en vurdering av egnethet for terapeutrollen. Skikkethetsvurderingen inngår ifølge *NGIs skolereglement* § 1–9 (NGI 2008 [online]) i en helhetsvurdering av studentens faglige forutsetninger for å kunne fungere som gestaltterapeut, og Høyskolen kan ifølge Studieplanen ”når som helst stoppe en student hvis man ser at vedkommende ikke tilfredsstiller kravene til etisk atferd slik de fremkommer av skikkethetsvurderingsforskriften fra departementet.” (2008: 17). Høyskolen vurderer dette basert på kriteriene nedfelt i *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*, FOR 2006-06-30 nr. 859, § 4, Vurderingskriterier for helse- og sosialfagutdanningene (Lovdata 23.08.11 [online]). Vurderingskriteriene nevner en rekke forhold som både omfatter studentens forhold og atferd overfor pasient/klient, studentens forhold og atferd overfor samarbeidspartnere i forbindelse med arbeid med pasienten/klienten, studentens atferd i studiesituasjonen, samt forhold av mer personlig art,

som rusproblemer, manglende selvinnsikt, manglende evne til å relatere tilfredsstillende med omgivelsene eller manglende innsikt i og forståelse av sin kommende yrkesfunksjon som grunner til at en student kan bli vurdert som uskikket til yrket. Studieplanen slår fast at ”En student som utgjør en mulig fare for klient eller brukers liv, fysiske eller psykiske helse, rettigheter og sikkerhet, er ikke skikket til yrket” (Studieplan 2008: 13).

De subjektive kriteriene vurderes utfra observasjon av studenten i klassen og veiledningsgruppen gjennom skoleåret, observasjon av studenten under muntlig eksamen, rapportskrivingen og hvordan studenten forholder seg til de objektive kravene. Dette er vurderinger som er vanskelige og krevende for lærer å foreta. Vurderingene vil alltid være subjektive utfra lærers oppfatning av studenten. Utfra en feltteoretisk tankegang må man ta høyde for at relasjonene og samspillsdynamikken skapes av alle impliserte parter – relasjonen vil preges av både student og lærer. En student som har en type atferd i samspillet med én lærer, kan oppføre seg annerledes i relasjonen med en annen.

Når en student må vurderes som uegnet eller ikke skikket til yrket, er dette smertefullt både for lærer og student. Samtidig er det helt nødvendig i en terapeutisk utdanning. Gestaltterapeuter skal støtte mennesker gjennom vanskelige prosesser og kunne stå i tøffe situasjoner. De jobber stort sett i privat praksis uten det samme kollegiale nettverk med mulighet for samarbeid som en offentlig helseinstitusjon vil gi, og må være i stand til å foreta vanskelige og viktige vurderinger som angår andre menneskers helse, på en fornuftig måte. De må også være i stand til å håndtere komplekse og utfordrende etiske problemstillinger. Da er det viktig at studenter som viser takter til ikke å kunne mestre dette, blir stoppet.

### **3.5 Pedagogisk grunnlag og undervisningsmetodikk – Hvordan skal studentene lære?**

Studiet i gestaltterapi bygger primært på teorier hentet fra gestaltterapien (Studieplan 2008). Samtidig som gestaltterapien utgjør innholdet i undervisningen, er også undervisningsmetodene som benyttes ved studiet, forankret i gestaltterapeutisk teori. ”Utdanningens faglige innhold *og* arbeidsform har sitt utgangspunkt i humanistisk og eksistensialistisk tenkning, gestalt – og sosialpsykologi.” (Studieplan 2008: 3, min utheving). Tanken er at gestaltterapiens teori og praksis skal læres ved at de brukes og integreres

praktisk i undervisningsmetodene studentene møter på skolen. Det skal være samsvar mellom liv og lære.

Den nære sammenhengen mellom hva og hvordan kan spores til utøvelsen av selve *gestaltterapien* der terapeuten fokuserer både på ”*what the patient does and how it is done*” (Yontef 1993: 153). Awareness om både hva som gjøres og hvordan det gjøres sees som nødvendige forutsetninger for endring. Som i utøvelsen av terapien, er også hva og hvordan det undervises og læres intimt knyttet sammen i NGIs gestaltterapeututdanning.

Studentene skal lære ”gjennom å organisere sanseinntrykk til ny forståelse både personlig, teoretisk og metodisk” (Studieplan 2008: 11). Her blir det på flere måter synlig at læringssynet Studieplanen forfekter er nært knyttet til gestaltterapien og dens holistiske tenkning. For det første ser vi tanken om at læring er en *helhetlig* aktivitet. Læring inntreffer gjennom å gripe *helheten* av hva et fenomen betyr for oss basert på sansning, persepsjon og å tilskrive det vi sanser mening (Wollants 2007). For det andre kan vi si at forståelsen som skal inntreffe, også skal være helhetlig, siden den skal være *både* personlig, teoretisk og metodisk. Dette poenget understrekes også av Woldt (2005) når han sier at det utfra gestaltterapiens holistiske perspektiv er umulig å skille personlig og profesjonell utvikling i gestaltterapeututdanning. Et generelt mål i gestaltterapeututdanning er ifølge hans oppfatning nettopp å støtte studentene i å oppleve integritet i sin profesjonelle utvikling. I tillegg kan vi se helhetstenkningen komme til uttrykk i Studieplanens formulering om at hensikten med undervisningen hele veien er ”integrering av teori og praksis” (Studieplan 2008: 8).

Undervisningsmetodene som skisseres i Studieplanen, kan sies å gi uttrykk for flere pedagogiske prinsipper. Det eneste av dem som nevnes eksplisitt, er den konfluente pedagogikken. De andre kommer imidlertid til uttrykk implisitt gjennom beskrivelser av undervisningsmetoder, arbeidsformer og hensikten med dem. Jeg vil si noe om den konfluente pedagogikken først, for deretter å bevege meg videre til de andre.

### *Konfluent pedagogikk*

NGI bruker metoder hentet fra konfluent pedagogikk slik Nils Magnar Grendstad beskriver i sin bok *Å lære er å oppdage* (1986) (Studieplan 2008). Konfluent pedagogikk er ”hovedsakelig en syntese av det affektive, som følelser, emosjoner, holdninger og verdier, og det kognitive, som er instinktet og tankevirksomhet” (ibid.: 11).

I forrige kapittel nevnte jeg at gestaltterapiens ideer om læring har blitt overført til pedagogikken og kalles konfluent pedagogikk. Videre skrev jeg at gestaltterapien oppfatter mennesket som en helhet der kropp, tanker og følelser naturlig fungerer som en enhetlig prosess (Clarkson & Mackewn 1993). Den konfluente pedagogikken (av latin con = sammen og fluere = flyte) har det samme helhetlige fokuset på mennesket som gestaltterapien, og hensikten med undervisningsmetoden er at kroppslige, affektive og kognitive prosesser skal flyte sammen i en slags helhetlig prosess mot samme mål (Brown 1992). Noen ganger kalles da også konfluent pedagogikk for helhetspedagogikk. For at dette helhetlige aspektet med læringen skal ivaretas, er, som jeg også nevnte i 2.14, en sentral tanke i den konfluente pedagogikken at undervisningen skal være erfaringsbasert. Læring gjennom erfaring er nemlig ifølge Perls (1992) den måten å lære på som fører til forståelse og skaper mening, det eneste som ifølge ham er effektiv læring.

Denne helhetlige og erfaringsorienterte tenkningen om læring står svært sentralt i Studieplanen og utgjør mye av grunnlaget for den pedagogiske forståelsen og praksisen på skolen. Gestaltteorien og metodikken skal tilegnes gjennom bevisstgjøring hos studentene basert på erfaringer og opplevelser med lærestoffet (Studieplan 2008). Dette utmyntes ved at undervisningen inneholder mange øvelser og eksperimenter som tilrettelegger for at studentene kan oppleve og erfare lærestoffet. Hensikten er å stimulere både det kroppslige, det affektive og det kognitive hos studentene gjennom øvelsene. Temaene som skal gjennomgås på den enkelte undervisningssamling, utforskes gjennom ulike typer øvelser som rollespill, meditasjon, fantasireiser, tegning, kroppsovelser/bevegelse, modellering eller bruk av gruppen. Erfaringene studentene har gjort i øvelsene settes så inn i en teoretisk sammenheng, ofte fulgt av en miniforelesning om den aktuelle teorien og en diskusjon i klassen. Denne metodikken benyttes gjennom alle fire årene av utdanningen, og øvelsene tilpasses og knyttes opp mot læringsmålene for hvert studieår. I første klasse er øvelsene tilpasset for at studentene skal kunne lære om seg selv. Fra andre klasse skiftes fokuset gradvis over mot terapeutrollen. I tillegg til øvelser som rettes mot personlig utvikling, starter man med innøvelse av ferdigheter der studentene trener på rollen som terapeut gjennom enkle øvelser. I tredje og fjerde klasse består undervisningen hovedsakelig av ferdighetstrening i å være terapeut. Studentene øver på terapeutrollen gjennom rollespill og reelt terapeutisk arbeid med medstudenter. Etterpå diskuteres arbeidet i klassen med lærer og medstudenter og settes inn i en teoretisk og metodisk sammenheng.

Fokuset på betydningen klassen (gruppen) og prosessen som foregår der har for innlæringen av det faglige stoffet, er også preget av den konfluente pedagogikken. Som jeg nevnte i 3.2, følger studentene samme klasse alle fire årene, og de fleste undervisningssamlingene foregår i denne klassen. Hensikten er at klassen skal ”brukes som arbeidsmodell for studentenes egen virkelighet. Her blir studentene kjent med egne interaksjonsmønstre og sosial atferd. Arbeidet i gruppen inviterer til utprøving med ny atferd. Gruppeprosesser læres gjennom egen deltakelse i gruppen og relateres kontinuerlig til teorien.” (Studieplan 2008: 12). Videre står det at ”studentene veiledes av lærer til å bli oppmerksom på egne holdninger og prosesser.” (ibid.: 12). Dette foregår i klassen, og gruppen er hele tiden med i hver enkelt students prosess.

Disse arbeidsformene kan sees i lys av det Grendstad (1986) skriver om gruppens betydning for læringsprosessen i den konfluente pedagogikken. Siden alle mennesker er forskjellige, vil vi se en sak eller oppleve en situasjon på ulike måter. Gjennom å dele oppdagelser vil vi kunne lære av hverandre og få verdifull innsikt, erfaring og et bredere perspektiv i forhold til ulik tematikk. I en utdanning som denne, der lærestoffet nettopp er menneskelig samspill, subjektivitet og innsikt i hvordan man påvirker og blir påvirket, vil det som foregår i klassen, til en stor grad utgjøre det som skal læres. Grendstad sier at delingen som foregår i klassen, kanskje vil være like vesentlig som det rent faglige utbytte en får av gruppesamtalene, men han refererer her til undervisning i grunn- og videregående skole. I denne sammenhengen vil det faglige utbyttet være enda mer preget av gruppesamtalene, siden det som skal læres er så intimt knyttet sammen med prosessene som til enhver tid foregår i klasserommet og prosessene som skjer der hele tiden kan brukes for å illustrere lærestoffet. Både lærerne og studentene jeg intervjuet nevnte da også betydningen klassen hadde for læringsprosessen, noe jeg kommer nærmere tilbake til i kapittel 6.

### *Deweys ”learning by trying and undergoing”*

I undervisningen ved terapeututdanningen legges det stor vekt på praksis. Ifølge Studieplanen bygger dette på en pedagogisk forståelse der praksis regnes som ”en forutsetning for studentenes forståelse av faget, læring om yrket og utvikling og tilegnelse av ferdigheter i faget” (2008: 8). Som en av lærerne uttrykker det når han snakker om hvordan studentene kan lære samspills-dynamikk:



*” Og det kan du ikke lære på andre måter enn med en klient selv. Du kan ikke lære det i klassen med klassekamerater, du må faktisk havne i vanskelige situasjoner sammen med klienter ”*

Nå står det riktignok i Studieplanen at denne praksisen ”skjer dels i arbeid med medstudenter i løpet av undervisningen, dels ved å ha egne klienter og dels i egen arbeidssituasjon.” (ibid: 8). Så forståelsen av praksisbegrepet er ikke bare knyttet til arbeidet studentene gjør med egne klienter utenfor klassesituasjonen, men primært til at studenten jobber praktisk med faget. Siden dette også gjøres på skolen med andre medstudenter, defineres ”praksis-arenaen” til å inkludere klasserommet.

Praksisen på terapeututdanningen ledsages av veiledning, uansett på hvilken arena praksisen foregår. På det terapeutiske arbeidet studentene utfører i klassen, gir lærer oftest direkte veiledning der, mens på praksisen studentene har som privatpraktiserende terapeut eller på sin arbeidsplass, mottar studentene veiledning på dette arbeidet i egne veiledningsgrupper. Veiledningen er lagt opp slik at situasjoner og problemstillinger fra den terapeutiske praksisen utforskes med rollespill der studenten kan spille ut ulike situasjoner fra terapien og gjennom å ”kjenne dette på kroppen” få innsikt i alternative måter å arbeide på som terapeut. Mens metodikken som benyttes i veiledningen kan spores til den konfluente pedagogikken og gestaltterapien ved at innsikten baseres på oppdagelse gjennom erfaring, kan vi også spore selve prinsippet i det pedagogiske grunnlaget Studieplanen her reflekterer – å lære gjennom praksis med påfølgende veiledning – til Dewey og hans tenkning om læring gjennom ”trying and undergoing” (Dewey 2007: 107). For å lære, sier Dewey, må vi skape en forbindelse som går frem og tilbake mellom hvordan vi handler i forhold til våre omgivelser og refleksjonen over konsekvensene disse handlingene har. Grunnen til dette ligger ifølge Dewey i erfaringens natur. Erfaringen inneholder to elementer – ett passivt og ett aktivt. Det aktive elementet i erfaringen er når vi handler eller prøver ut noe – ”trying”. Det passive elementet er når vi etterpå reflekterer over vår handling og gjennomgår konsekvensene av dem – Deweys ”undergoing.” For at en handling skal transformeres til læring gjennom erfaring må vi gjennom begge elementene, vi må både ”try” og ”undergo.” I veiledningen kan studentene få feedback fra veileder og andre studenter som bidrar til refleksjon og økt innsikt om hvordan de handler i sin terapeutiske praksis. Praksisen der studentene jobber som terapeut, utgjør ”tryingen”, mens veiledningen utgjør ”undergoingen”.

### *Læring ved observasjon og imitasjon – Mesterlæring*

En annen arbeidsform som benyttes ved NGI, er demonstrasjon av terapi i klassen. Læreren arbeider som terapeut og styrer gruppeprosessen i klassen eller demonstrerer individualterapi foran klassen med studenter som klienter. Etterpå settes arbeidene inn i en teoretisk og metodisk kontekst sammen med studentene. Studentene observerer under arbeidene og diskuterer dem med hverandre og læreren etterpå. I 3. og 4. klasse jobber også studentene som terapeuter foran klassen. Denne måten å undervise i gestaltterapi på kan spores tilbake til workshopene Fritz Perls ledet i USA på 1960- og 70-tallet når han reiste rundt og presenterte gestaltterapi. Ifølge Clarkson og Mackewn introduserte Perls med dette en ny slags måte å undervise psykoterapi på.

”He launched a new style of event (...) where he gave demonstrations of gestalt therapy upon a stage in front of hundred or more people. For these larger events he developed the now famous *hot seat technique*. He would invite members of the audience who wished to work with him to come and work in the empty chair beside him in front of all the others (...) In between demonstrations, Perls made brief remarks about the thinking or theory behind how he had worked” (Clarkson & Mackewn 1993: 26).

Demonstrasjoner av terapi har vært en vanlig måte å undervise på som har fulgt gestaltterapien siden, og vi kan her se hvordan dette også preger NGIs terapeututdanning.

Denne måten å lære på kan sies å være en form for imitasjons- eller modell-læring. Studentene lærer gjennom å observere eksempler på terapi og kan siden imitere eller kopiere (deler av) det de har sett. Imidlertid kan det også sies å være en form for mesterlæring. Nielsen og Kvale (2004) hevder at begrepet mesterlære har to betydninger: 1) en beskrivelse av lovfestede institusjonelle strukturer i den tradisjonelle mesterlære innenfor håndverkene, og 2) en almann metafor for et forhold der en novise lærer av en mer erfaren person (2004: 15). I denne sammenhengen er det betydning nummer 2 som er aktuell. Når mesterlære brukes som metafor, betegner den ”et asymmetrisk forhold mellom én, der mestrer fagets færdigheder (mesteren), og én, der ikke gør det (lærlingen), ofte i nogenlunde samme forstand som i et traditionelt, formidlingsbaseret lærer-elev-forhold ... Processen kendetegnes ved, at lærlingen tilegner sig en tavs viden ved at observere mesteren gøre brug af sine færdigheder.” (2004: 15). Nå er riktignok et av læringsmålene ved utdanningen at studentene skal kunne

reflektere over og begrunne sine metodevalg når de arbeider som terapeut, for deretter å sette det inn i en teoretisk kontekst, noe som ikke uten videre kan sies å være taus kunnskap. Imidlertid er undervisningen både i klasseromssituasjonen og veiledningsgruppene lagt opp på en måte som gjør at studentene kan ”observere og imitere det arbeide, mesteren, svendene og de andre lærlinge utfører” (2004: 13), som er det Nielsen og Kvale understreker at en mesterlære nettopp vil muliggjøre.

Mesterlæren kan også sies å ligge til grunn for hensikten med læringen knyttet til egenerapien, jf. 3.2. Studentene skal gjennom egenerapien blant annet skal få erfaring med å ”se en eller flere terapeuter som rollemodell” (Studieplan 2008: 12). Nielsen og Kvale (2004) sier at man i en personsentrert mesterlære vil fokusere på forholdet mellom læremester og lærling, der mesteren i praksis reflekterer og gjør fagets tenkning synlig for lærlingen. Mesteren kan fungere som rollemodell ved å synliggjøre oppgavene som skal læres, og han kan også fungere som identifikasjonskilde. Når studentene går i terapi, får de erfaring med terapeutyrket gjennom å være klient hos en erfaren terapeut som kan sies å fungere som en mester i faget. Terapeuten synliggjør hva gestaltterapi kan være gjennom å utføre det i praksis med og på sin student-klient. Terapeuten kan fungere som identifikasjonskilde ved på denne måten å utgjøre en representant for det yrket de går og lærer. Slik sett kan kanskje egenerapien sees som en viktigere kilde til identifikasjon for læringen til yrket enn demonstrasjonen som foregår i klasserommet, da settingen der terapeuten utfører individualterapi en til en i et privat terapirom, er en bedre modell for det arbeidet studentene senere skal utføre.

## 3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert NGI Høyskolen og den 4-årige gestaltterapeututdanningens omfang og organisering. Jeg har presentert utdanningens faglige innhold og læringsmål og sett hva studentene ved terapeututdanningen ifølge Studieplanen for 4-årig gestaltterapeututdanning skal lære. Videre har jeg redegjort for og drøftet studiets evalueringsformer og kriterier. Avslutningsvis har jeg presentert og drøftet studiets pedagogiske grunnlag og beskrevet undervisningsmetodikken. Vi har sett hvordan gestaltterapeutisk teori gjennomsyrrer utdanningens innhold og undervisningsmetoder.

## 4 Oppgavens forskningsdesign

I dette kapitlet redegjør jeg for metodevalg, belyser fremgangsmåten og drøfter utfordringer jeg støtte på underveis i prosessen med å undersøke problemstillingen. Jeg har gjennomført åtte intervjuer med studenter fra 3. og 4. klasse på terapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen, samt et fokusgruppeintervju med fem av utdanningens lærere og et oppfølgingsintervju, også i gruppe, med fire av de samme lærerne. Dokumentanalyse utgjør også en del av datagrunnlaget. I tillegg ligger omfattende kjennskap til forskningsfeltet gjennom å ha jobbet på Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen i mange år til grunn.

Det er benyttet kvalitativ metode i undersøkelsen og først redegjøres for bakgrunnen for dette valget. Deretter beskriver jeg min forforståelse og drøfter fordeler og ulemper ved å være en del av miljøet jeg har undersøkt. Jeg redegjør for avgjørelsen om å benytte intervju som metode og beskriver utformingen av intervjuguiden. Videre beskrives den praktiske gjennomføringen av intervjuingen, transkriberingen og analysen. Avslutningsvis drøftes studiens validitet, reliabilitet og etiske utfordringer.

Som beskrevet i innledningen og i forrige kapittel, er tanken i gestaltterapeututdanningen at hva det undervises i og hvordan det undervises skal være integrert ved at både innhold og arbeidsformene i utdanningen har sitt utgangspunkt i gestaltterapeutisk teori. På grunn av den tette sammenvevingen mellom hva og hvordan i gestaltterapeututdanning, formulerte jeg en problemstilling som ga rom for å undersøke begge deler. Oppgavens problemstilling som også ble formulert i innledningen, er *Hva og hvordan lærer studentene i løpet av den 4-årige gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen?*

Jeg ønsket å undersøke om studentenes opplevelse av hva de lærer og hvordan de lærer stemte overens med læringsmålene og undervisningsmetodene som beskrives i gestaltterapeututdanningens Studieplan, og min opprinnelige plan var å bare intervju studentene. Imidlertid fant jeg ut at det ville være hensiktsmessig også å undersøke lærernes oppfatning om disse spørsmålene. Jeg ville se om lærernes tanker stemte overens med Studieplanens uttrykte målformuleringer og metodebeskrivelser og om Studieplanens intensjon om integrasjon mellom innhold og undervisningsmetoder var overensstemmende med lærernes tenkning om undervisningspraksis. Videre ville jeg se hvordan studentenes

opplevelser av hva og hvordan de lærer er i samsvar med lærernes tanker med undervisningen. Jeg tenkte at jeg slik kunne danne meg et mer helhetlig bilde av utdanningen.

Jeg vil understreke at min studie er en eksplorerende undersøkelse, og at jeg ikke har ambisjoner om å foreta noen evaluering av den totale undervisningsvirksomhet som foregår ved NGI.

## 4.1 Hvorfor kvalitativ metode?

Forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning har vært mye debattert (Lund 2005, Alvesson & Sköldberg 1994). Overfladisk beskrevet kan man si at kvalitative metoder handler om *hva slags* og kvantitative metoder om *hvor mye av en slags* (Kvale og Brinkmann 2009). Kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegger betydning, (Thagaard 2009) og man studerer få eller bare et miljø som helhet med alle dets nyanser (Repstad 2007). Man vil søke å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet og frekvenser, og være opptatt av aktørenes perspektiv og prøve å finne frem til deres teori om verden (Repstad 2007).

Ifølge Silverman (2006) bør valg av forskningsmetode avgjøres ut fra hva man ønsker å undersøke. Min hensikt med å velge kvalitativ metode var å ivareta mitt behov for å gå i dybden (Thagaard 2009) og intervjuer få informanter om mange aspekter ved fenomenet. I tillegg var jeg opptatt av å få tak i aktørenes perspektiv (Repstad 2007).

En annen årsak for mitt metodevalg er at det foreligger lite forskning på feltet. Repstad (2007) mener at det ut fra en vitenskapelig synsvinkel vil være særlig interessant med kvalitativ forskning innenfor miljøer som ikke har vært utforsket før. Selv om det har vært foretatt to studier knyttet til den 4-årige gestaltterapeututdanningen ved NGI Høyskolen tidligere (Skottun 2004, Johansen 2004), har disse undersøkelsene et *terapeutisk* fokus. Jeg ønsket å ha et *pedagogisk* perspektiv på min undersøkelse, med fokus på læring og på pedagogikken som benyttes på utdanningen og ville derfor foreta min egen datainnsamling.

Når det er sagt, er nok en like viktig grunn for mitt metodevalg en stor grad av personlig preferanse. Den kvalitative metoden er kompatibel med gestaltterapi på flere måter, og passet meg derfor godt. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) skaper intervjueren og den intervjuede

aktivt en kunnskapsproduksjonsprosess *sammen*, der erkjennelsesprosessen som finner sted i intervjusituasjonen, er *intersubjektiv* og *sosial*, og intervjuer og intervjuperson *gjensidig påvirker* hverandre (mine uthevinger). Dette likner på gestaltterapiens oppfatning av den terapeutiske prosessen, jf. 2.4. I tillegg likner prosessen den kvalitative forsker må ”stå i” gjennom sitt arbeid med et prosjekt mye på prosessen jeg er vant til å være i som terapeut. Ifølge Jette Fog (1995) er den kvalitative forskeren metodisk *bundet* til å se seg selv som *forskningsbetingelse*, det vil si til å undersøke seg selv som en del av forskningsprosessen. At hun stadig må undersøke og stille spørsmål ved seg selv, sitt materiale, sine tanker, reaksjoner og valg for at den kvalitative metoden skal være en fordelaktig måte å erverve kunnskap på, understrekes også av Brown (1996). Så også med gestaltterapeuten. Terapeuten må på liknende måte undersøke seg selv og hvordan hun påvirker og velger å handle som en del av en terapeutisk prosess med en klient. Men selv om prosessene til en kvalitativ forsker og en gestaltterapeut kan likne, er målet med prosessene forskjellig. Jeg var nå nysgjerrig på og hadde lyst til å erfare denne måten å jobbe på i et annet felt enn det terapeutiske.

Med mitt valg av metode har jeg ikke grunnlag for å foreta noen empirisk generalisering basert på mitt datamateriale, og jeg er da heller ikke ute etter det. Jeg har beskrevet fenomenene jeg har funnet mer spesifikt, og mine data kan heller sies å utgjøre en eksemplifisering av gestaltteorien gjennom informantenes beskrivelser av studentenes læringsforløp.

## 4.2 Min forforståelse

Jeg gikk inn i materien med mye erfaring innenfor feltet. Jeg er utdannet gestaltterapeut ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen og har jobbet der som veileder og lærer i nesten tolv år. I tillegg har jeg utarbeidet læreplanen til NGIs utdanning i gestaltorientert coaching, og som deleier av den har jeg både administrert og undervist der de siste ni årene. Jeg har imidlertid ikke vært involvert i utarbeidingen av terapeutdanningens studieplan, og selv om jeg kjente noe til den, var det primært temaplanene jeg hadde god kjennskap til fra bruk i undervisningspraksis.

Med denne bakgrunnen gikk jeg inn i materien som en forsker som var en del av ”stammen” (Simonsen 2009) med mye implisitt og taus kunnskap om kulturelle trekk ved feltet. Både Simonsen og Repstad (2009) påpeker at dette både kan være en fordel, samtidig som det kan

utgjøre en ulempe ved at man er så mye på innsiden at det kan oppstå problemer med den forskningsmessige distansen. Selv om dette ifølge Simonsen kan berøre en av forskningens grunddiskusjoner om subjektivitet og objektivitet, er det likevel slik at man i de fleste nyere retningene innen kvalitativ forskning er mer opptatt av å ta inn over seg, beskrive og reflektere over utfordringene subjektiviteten kan utgjøre for forskeren, enn å forsøke å tilstrebe objektivitet. Å forske på et felt der man selv er aktør, slik jeg har gjort, krever dermed at forskeren må ha klar bevissthet om sin rolle og hva den innebærer, og alle avveiningene omkring dette bør fremstilles tydelig i forskningsteksten. I tillegg fører det til at forskeren blir stilt overfor en rekke forskningsetiske dilemmaer (Tønsberg 2009) som jeg vil komme tilbake til og drøfte lenger ute i kapittelet. I det følgende vil jeg beskrive og problematisere hvordan jeg forholdt meg til mitt insiderperspektiv, og hvilke konsekvenser jeg mener min forforståelse hadde for forskningsprosjektet.

### *God lokalkunnskap*

En av fordelene ved å forske på et felt man kjenner godt og selv er aktør i, er god lokalkunnskap, også med tanke på hvem det kan være hensiktsmessig å få relevant informasjon fra (Repstad 2009). For meg innebar min gode lokalkunnskap en stor fordel ved at jeg enkelt fikk innpass på skolen til å gjennomføre prosjektet og hjelp med tilgang til nødvendige dokumenter og informasjon. Jeg fikk også hjelp til å kringkaste prosjektet for å skaffe meg informanter både gjennom skolens web-side og kolleger som delte ut informasjon i klasser og studentgrupper. Dette bidro til at jeg raskt og enkelt fikk nok informanter.

Repstad (2004) nevner at det kan være lurt at forskeren foretar et visst innledende feltarbeid og noen innledende uformelle samtaler i settingen. Da får man vite mer om hvem som har relevant informasjon og bør intervjues, og man får grunnlag for å stille mer relevante spørsmål. Ut fra min erfaring med å veilede, undervise og evaluere studenter, visste jeg mye om studentenes læringsprogresjon og hvilke klassetrinn det var hensiktsmessig å henvende meg til for å få den informasjonen jeg trengte. Jeg hadde mye av det Repstad nevner naturlig ”innabords”, og slik utgjorde min forforståelse en fordel for prosjektet.

### *At forskeren er en kjent*

Repstad hevder at en fordel for en forsker som intervjuer folk hun kjenner, kan være at de vil ha tillit til henne og gi raus og åpen informasjon, også fordi de er klar over at det ikke er så

lett å manipulere forskeren med ”retusjerte utgaver av virkeligheten” (2009: 187). Alle studentene jeg intervjuet visste at jeg jobbet ved NGI.

Under intervjuene erfarte jeg at både lærer- og studentinformantene kom med mye og omfattende informasjon. Studentinformantene var svært åpne, også når det var ting de ikke hadde likt med utdanningen, selv om, eller kanskje nettopp fordi, de visste at jeg jobbet på skolen og derfor anså meg som en ekstra mulighet til å rapportere forhold de opplevde som kritikkverdige, tilbake til skolen. Mitt inntrykk var at diskusjonen i lærergruppen også gikk lett under intervjuene; de delte mye, og det oppsto ingen lange pauser hvor jeg følte at jeg måtte ”dra ordene ut av dem.” Så ut fra dette perspektivet mener jeg det utgjorde en fordel for mitt prosjekt at jeg var kjent.

Samtidig utgjorde det at jeg var en forsker som kjente i hvert fall en del av mine informanter, også en forskningsetisk utfordring (Tønsberg 2009). Dette gjaldt i større grad i forhold til lærerne enn studentene. Selv om jeg kjente noen av studentene fra før og også hadde møtt dem i undervisningssammenheng, var jeg ikke klasselærer med evalueringsansvar for noen, noe som bidro til at jeg ikke opplevde min rolle som særlig problematisk i forhold til dem.

I forhold til lærerinformantene opplevde jeg imidlertid min status som kjent mer kompleks og problematisk. Jeg hadde allerede mange ulike roller i forhold til de fleste av dem: I tillegg til at alle var nære kolleger, var to mine ledere på terapeututdanningen. Videre var disse to, pluss en tredje, mine nære samarbeidspartnere ved coachingutdanningen – både økonomisk og praktisk. Den fjerde læreren har jeg studert gestaltterapi sammen med og kjenner privat. Dette påvirket meg under intervjuet ved at jeg var mye mer nervøs enn jeg hadde vært med studentene. Jeg grudde meg på forhånd, og særlig under den første delen av det første gruppeintervjuet ble jeg svært opptatt av at jeg plutselig skulle være forsker og ha en annen rolle sammen med dem enn jeg pleide. I tillegg lurte jeg på om det jeg gjorde var godt nok. All denne intrapsyriske aktiviteten førte til at jeg hadde litt problemer med å høre ordentlig hva som ble sagt.

På et par av spørsmålene svarte ikke lærerne direkte på det jeg spurte om. Jeg gjentok da spørsmålet en gang til, men klarte så ikke å holde ytterligere fast på det når jeg heller ikke da fikk svar. Jeg ble litt engstelig for å fremstå ”masete” i denne sammenhengen, noe jeg ikke tenkte på når jeg intervjuet studentene. Ut fra dette perspektivet kan mitt nære forhold til lærerne ha utgjort en ulempe i forskningsprosessen og påvirket forskningens validitet. Jeg



kommer nærmere tilbake til de forskningsetiske utfordringene jeg støtte på under arbeidsprosessen på grunn av min nære relasjon til lærerne, lenger ute i kapittelet.

### *Innsikt i kulturen og språkbruken*

Både Kvale (2001) og Repstad (2009) mener at innsikt i kulturen og språkbruken er sentralt for å komme til saken og stille gode spørsmål. Samtidig påpeker Repstad at dette også kan være til hinder. Forskeren kan gå glipp av viktig informasjon fordi hun tenker at det foreligger en slags innforståthet ved at forsker og informant bruker de samme begrepene og har lært språket på samme arena.

For meg utgjorde min kjennskap til begrepsbruken, fagtermene og måten undervisningen praktiseres på både en ulempe og en fordel. En ulempe var at jeg var så innforstått med å bruke noen av begrepene som kom fram under intervjuene med en bestemt betydning, at jeg noen ganger tok for gitt hva deltakerne i undersøkelsen la i dem. Det gjaldt særlig begreper som erfaring, forståelse og refleksjon, som er begreper jeg har brukt på skolen med en slags ”gitt” og unyansert forståelse, og som jeg i bearbeidelsen av data oppdaget at det hadde vært mulig å stille ytterligere spørsmål til. Jeg var klar over risikoen for dette på forhånd og forsøkte å være bevisst på det når jeg foretok intervjuene ved å stille oppfølgingsspørsmål og be informantene om å utdype og beskrive. Likevel har jeg oppdaget i ettertid at jeg projiserte en slags forståelse på mine informanter og hva de la i sin begrepsbruk som en forsker uten mitt insiderperspektiv muligens ville stilt flere spørsmål ved. Samtidig var fordelene med at jeg var så godt kjent med begrepsbruken at jeg kunne komme raskt til saken nettopp fordi jeg kunne ta en del for gitt og ikke trengte så mange forklaringer. Informantene fortalte også mye, og jeg kunne bruke fagsjargongen og gjenkjennelse som ”teknikk” til å stille nye spørsmål underveis i intervjuet. Jeg følte meg fri i forhold til innholdet i det vi snakket om, og samtalene gled stort sett lett.

### *Sammenblanding av ”hatter”*

En utfordring jeg støtte på under intervjuingen med studentene, var at jeg flere ganger begynte å reagere som lærer og føle meg ansvarlig for det de fortalte. De gangene jeg merket at jeg ikke klarte å holde ”lærer-reaksjonene” mine tilbake, sa jeg det høyt: ”Oi, nå ble jeg visst lærer, men her skal jeg jo være forsker” slik at det kunne bli klart for både informantene og meg at det skjedde. Å si det høyt hjalp meg også til å identifisere at det skjedde, og slik

kunne jeg ”gå ut av det” og få på meg ”forskerhatten” igjen. Ofte førte det også til at vi begge lo, stemningen ble lett, og vi fortsatte uanstrengt samtalen.

Med lærerne merket jeg at jeg innimellom begynte å tenke som kollega og fikk lyst til å gå inn og respondere på diskusjonen som foregikk mellom dem. Der var det imidlertid lettere å stoppe den impulsen siden min rolle som fasilitator i fokusgruppeintervjuene var mer tilbaketrukket, og samtalen i all hovedsak foregikk mellom gruppedeltakerne.

En utenforstående forsker ville ikke ha slitt med denne ”hattesammenblandingen.”

### **4.3 Intervju som metode**

Jeg valgte å bruke intervju som metode for innsamling av data. Når man skal velge metode, bør man ifølge Fog (1995) både overveie bruk av intervju i forhold til den undersøkelsen man vil gjennomføre og i forhold til metoden som sådan – utfra det kvalitative forskningsintervjuets spesifikke art. For mitt vedkommende ble metodevalget styrt både ut fra tematikken jeg ville undersøke og ut fra det faktum at intervju som metode tiltalte meg personlig.

Siden jeg skulle undersøke hva og hvordan studentene lærer i løpet av NGIs 4-årige gestaltterapeututdanning, ønsket jeg å bruke studenter som hovedkilde til data. Ved å intervju dem tenkte jeg at jeg kunne få utfyllende og systematisk informasjon om deres tanker og erfaringer. Imidlertid ble jeg under prosjektet også interessert i om lærerne kunne ha utfyllende informasjon å komme med i forhold til problemstillingen. Ved å intervju lærerne og få med deres tanker om undervisningen og studentenes læring, kunne jeg danne meg et mer helhetlig bilde av utdanningen og et tydeligere bilde av koherensen mellom undervisningspraksis og Studieplanens målformuleringer og intensjoner. Studieplanen beskriver heller ikke den pedagogiske tenkningen som ligger til grunn for undervisningen i detalj, og jeg tenkte at lærernes perspektiv ville bidra med utfyllende informasjon om dette.

I metodelitteraturen nevnes intervjuundersøkelser som en særlig velegnet metode når en forsker søker informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard 2009, Fog 1995). Både Fog (1995: 47) og Kvale og Brinkmann (2009: 47) opererer med begrepet ”livsverden” og sier at man forsøker å innhente beskrivelser om og forstå livsverdenen utfra intervjupersonens eget perspektiv. Fog presiserer at

intervjuundersøkelser både kan frembringe informasjon om personens aktuelle livsverden, slik personen handler, tenker og føler i den nå, og den historiske, som han har utviklet seg i og fra. For meg var Fogs poeng aktuelt. Studentenes læringsprosess hadde gått over flere år, og under intervjuet gikk vi ofte tilbake til hvordan de hadde handlet eller reagert før de begynte på utdanningen. De tok utgangspunkt i beskrivelser av hvordan de hadde handlet før de begynte på utdanningen, for så å sammenlikne det med hvordan de handlet eller tenkte nå. Det bidro til at studentinformantene fikk perspektiv på og klarhet i hva de hadde lært og hvordan prosessen underveis hadde vært for dem.

Silverman (2006) mener at den kvalitative forskningens styrke er dens mulighet til å undersøke direkte hvordan mennesker faktisk handler i sine liv gjennom observasjon, fremfor å undersøke deres beretninger om dette, som han mener at intervjuet vil føre til. Likevel konkluderer han med at det ikke finnes noen metode som i seg selv er bedre enn andre, men at den må sees i sammenheng med forskningsspørsmålet, formålet med prosjektet og hvordan man analyserer data. Jeg ønsket nettopp å undersøke studentenes beretninger av erfaringer med gestaltterapeututdanningen og anså intervju som den mest egnede metoden for min undersøkelse. I tillegg vurderte jeg min praksis fra veiledning og undervisning som tilstrekkelig til å kompensere for eventuell manglende observasjon. Imidlertid ville nok observasjon både vært nyttig og kanskje også nødvendig for å få tilstrekkelig innblikk i hvordan undervisningen gjøres dersom man ikke har noen bakgrunn i dette fra før.

Dersom man har vurdert at det man vil undersøke best kan undersøkes gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse, mener Fog (1995) at forskeren også bør stille seg spørsmål om hun både er egnet til og ønsker å gå inn i den type kontakt med fremmede mennesker som et kvalitativt intervju medfører. Hun bør tenke gjennom sin evne til å være nysgjerrig og lytte til andre og sin vilje til å gå inn i prosesser som kan vekke uforutsette følelser. I tillegg til selve problemstillingen var dette aspekter som bidro til mitt valg av metode. Som gestaltterapeut er jeg trent i å samtale med mennesker, jeg er interessert i og nysgjerrig på hva andre føler og tenker, og er vant til å snakke om ”alt mellom himmel og jord” – også svært sensitive temaer. Jeg følte meg derfor også personlig komfortabel med å bruke intervju.

Jeg visste i tillegg at mine informanter – studenter og lærere ved NGI – er trent og vant til å sette ord på sine tanker og følelser og antok at jeg ville få relevante data gjennom å samtale med dem.

### *Individuelle intervjuer med studenter og gruppeintervju med lærerne*

Individuelle intervjuer og gruppeintervjuer har mye til felles, og ofte kan de være like effektive for å belyse samme problemstilling (Brandth 1996). I begge tilfeller hevder Brandth at samhandlingen har betydning for dataproduksjonen, men dynamikken i samhandlingen er ulik. I individuelle intervjuer er det samhandlingen mellom forskeren og intervjupersonen som produserer data, mens i gruppeintervjuene er det først og fremst dynamikken mellom gruppedeltakerne som er betydningsfull.

Når jeg valgte individuelle intervjuer med studentinformantene, var det for å kunne følge hver enkelt av dem opp tett og være sikker på at jeg kunne stille oppfølgings- og utdypingsspørsmål. Jeg hadde også med meg noen hypoteser fra min erfaring med å arbeide med dette over så lang tid, og selv om mine hypoteser ikke var veldig klart formulert, tenkte jeg at en situasjon der vi satt en-til-en med forholdsvis god tid, ville være egnet til å kunne teste ut mine tanker. I tillegg var jeg opptatt av at informasjonen studentene delte skulle være konfidensiell. Jeg ville at de skulle føle seg så sikre som mulig på at det de fortalte ikke kom videre, og forestilte at de ville fortelle mer åpent hvis de bare delte sine erfaringer og tanker med meg. I en gruppe kan prosessen som oppstår føre til at noen temaer kommer frem, mens andre forblir i bakgrunnen. Med åtte individuelle intervjuer, fordelt på to ulike klassetrinn og begge kjønn tenkte jeg at ulike temaer ville kunne komme frem, og at dataene kunne bli mer nyanserte.

Nå sier riktignok Repstad (2004) at gruppeintervju kan gi fyldigere informasjon enn enkeltintervjuer. Samtalen i gruppen får en egen dynamikk der det én sier, blir fulgt opp av en annen, for så å bli nyansert av en tredje, osv. Det var imidlertid ikke dette jeg hadde i tankene når jeg valgte gruppeintervju med lærerne. Jeg var mer opptatt av det Repstad (2004) og Kvale og Brinkmann (2009) skriver om at forskeren kan trekke seg mer tilbake og nærmest bli som en ordstyrer av en samtale som hovedsakelig foregår mellom gruppemedlemmene, basert på emner hun introduserer. Fordi jeg hadde så mange dobbelt-roller til flere i lærergruppen, følte jeg meg ikke komfortabel ved å skulle gå inn i en så intim relasjon med lærerne som jeg tenkte at enkeltintervjuer ville medføre. Gruppeintervjuet ga meg muligheten til litt mer distanse som jeg anså som en fordel.

## 4.4 Intervjuguiden

Et vesentlig punkt for at et intervjuprosjekt skal bli vellykket, er grundig forberedelse (Kvale & Brinkmann 2009). Dette innebærer å klargjøre hvorfor undersøkelsen skal gjennomføres, hva som skal undersøkes, og hvordan det skal undersøkes. I det kvalitative forskningsintervjuet brukes ofte en intervjuguide som hjelpemiddel for forskeren.

Intervjuguiden strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt, og kan variere fra å være en stikkordsliste som brukes som veiledning under intervjuet (Larsen 2007), til å være en detaljert liste med spørsmål som stilles i en bestemt rekkefølge (Kvale & Brinkmann 2009). Det er viktig at intervjuet utføres slik at det frembringer nok informasjon til at forskeren kan konkludere i forhold til problemstillingen (Larsen 2007) og utformingen av spørsmålene og graden av spontanitet vil være avhengig av målet med undersøkelsen (Kvale 2001).

For å kunne stille de riktige og viktige spørsmålene er det nødvendig med kunnskap om et fenomen. Forskeren må skaffe seg en begrepsmessig og teoretisk forståelse av det hun skal undersøke (Kvale 2001). Jeg undersøkte det jeg fant av forskning om gestaltterapeututdanning generelt og gestaltterapeututdanningen ved NGI Høyskolen spesielt, og fant fire undersøkelser om gestaltterapeututdanning, hovedsakelig med et terapeutisk fokus (Johansen 2004, Tofte 2001, Skottun 2004, Eriksson 2007). I tillegg fant jeg noen artikler om gestaltterapeututdanning, men det var ikke mye litteratur på området.

Imidlertid understreker Kvale og Brinkmann (2009) at en forsker ikke bare får kjennskap til en undersøkelses innhold gjennom litteratur og teoretiske studier, men også gjennom å oppholde seg i det miljøet der intervjuet skal gjennomføres. Slik får man en innføring i den lokale språkbruken, de daglige rutine og maktstrukturene, og kan få anelser om hva intervjupersonene kommer til å snakke om (Kvale 2001). Ut fra min kjennskap til feltet kunne jeg bruke min erfaring når jeg utarbeidet intervjuguiden.

Jeg satte meg også grundig inn i Studieplanen for den 4-årige gestaltterapeututdanningen. Der kunne jeg se hva skolens intensjon og mål med utdanningen var. Det jeg ønsket informasjon om, var hva studentene selv tenkte at de lærte og hvordan de tenkte at de lærte. I forhold til spørsmålet om *hva* studentene lærte, tok jeg utgangspunkt i noen av begrepene fra Studieplanens målformuleringer for å strukturere intervjuene og utarbeidet spørsmål som var knyttet til begrepene kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Jeg utarbeidet også spørsmål der jeg ba dem fortelle om episoder og eksemplifisere læringen gjennom beskrivelser av

hendelser og hvordan de nå handlet annerledes enn før de hadde begynt på utdanningen. For å undersøke *hvordan* studentene lærte tok jeg utgangspunkt i arbeidsformene som beskrives i Studieplanen (2008: 11–12) og stilte studentene spørsmål om hvordan det hadde vært å lære på den måten (8 i alt, se intervjuguiden, vedlegg nr.1). Underveis i intervjuene stilte jeg mange underspørsmål og utdypingsspørsmål, en del av dem i intervjuguiden, en del av dem spontant etter hvert som samtalen utviklet seg.

Jeg eksperimenterte litt med å finne ut hvor mye jeg skulle strukturere intervjuguiden. Som gestaltterapeut var jeg vant til å samtale med åpne, ustrukturerte spørsmål og hadde noen utfordringer med å forestille meg hvordan jeg skulle angripe den konkrete intervjuingen på en annen måte. Jeg valgte derfor å gjennomføre to pilotintervjuer med kollegaer hvor jeg prøvde ut ulike måter å intervjuer på. Etter to ganske forvirrende forsøk på ulike varianter av ustrukturerte intervjuer (Fog 1995, Thagaard 2007, Kvale 2001) hvor jeg fant ut at jeg ikke fikk tak i den informasjonen jeg var ute etter, endte jeg på å velge halvstrukturerte intervjuer (Kvale 2001, Thagaard 2007). Slik fikk jeg ivaretatt mitt behov for fyldige beskrivelser fra informantene, samtidig som intervjuguiden inneholdt en oversikt over emner som skulle dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann 2009).

Den ferdige intervjuguiden hadde 24 spørsmål knyttet til fire hovedtemaer: a) bakgrunnsinformasjon b) læring c) undervisningsmetoder/ arbeidsformer og d) undervisningsmetodenes påvirkning på læringsutbyttet. I tillegg hadde intervjuguiden tre avslutningsspørsmål som ga informantene mulighet til å prosessere sine erfaringer med å delta i intervjuet. Første del hadde som formål å innhente bakgrunnsinformasjon om informantene jeg anså som relevant i forhold til læringsprosessen deres. Hensikten med disse spørsmålene var også å få i gang praten og etablere en relasjon med informantene ut fra relativt enkel og nøytral tematikk.

### *Intervjuguide til gruppeintervju med lærerene*

I et gruppeintervju, skriver Brandth (1996), er det en fordel at gruppedynamikken gir en synergieffekt. Det er den spontane samhandlingen mellom gruppedeltakerne som produserer innsikt og kunnskap, og forskerens spørsmål utløser og stimulerer denne samhandlingen. Jeg visste også ut fra mange års erfaring som terapeut i grupper, at en gruppeleders viktigste oppgave er å introdusere temaer for så å holde seg mer tilbake mens gruppedeltakerne samtaler og prosesserer seg imellom. Både Kvale & Brinkmann (2009) og Repstad (2004)

påpeker også at rollen som intervjuer i en gruppesetting bærer mer preg av å være en tilbaketrukket fasilitator. Min oppgave her ville i større grad være å støtte gruppedeltakerne videre i prosessen og ikke delta så aktivt i samtalen som jeg hadde gjort i de individuelle intervjuene. Så jeg utarbeidet en annen intervjuguide til gruppeintervjuet som inneholdt færre og mindre detaljerte spørsmål enn intervjuguiden til studentene.

Denne intervjuguiden inneholdt seks spørsmål. De to første omhandlet undervisningen, hvordan lærerne underviser og hvorfor de underviser som de gjør. Intensjonen med disse spørsmålene var å få i gang samtalen og tenkningen om undervisningen i gruppen. De neste tre omhandlet deres erfaringer med å undervise slik, deres tanker og observasjoner omkring hva studentene lærer og deres tanker om sammenhengen mellom det studentene lærer og måten de lærer det på. Det siste spørsmålet omhandlet lærernes erfaringer knyttet til arbeidsformene i studieplanens kapittel fem og deres tanker om hvordan de er nyttige for studentene. Avslutningsvis spurte jeg dem hvordan det hadde vært å delta i intervjuet.

Jeg hadde ikke mulighet til å teste ut denne intervjuguiden på andre på forhånd, men jeg fikk en bekjent til å teste den ut på meg. Jeg erfarte at jeg raskt kom i gang med å samtale og at jeg hadde mye å si om emnet. Samtidig erfarte jeg også at jeg ble ganske detaljorientert i de to første spørsmålene, og at det tok lang tid å fortelle om dette. I ettertid tenker jeg at jeg skulle ha endret intervjuguiden til intervjuet med lærerne etter at jeg hadde prøvd dette ut på meg selv. Når jeg intervjuet lærerne, skjedde nemlig noe av det samme som når jeg testet spørsmålene på meg selv, lærerne brukte uforholdsmessig lang tid på å beskrive noe som jeg hadde tenkt at skulle være en introduksjon til det jeg var mer interessert i å få informasjon om, nemlig lærernes tanker om hva og hvordan studentene lærer, og deres tanker om undervisningsmetodene som benyttes på utdanningen. Videre fikk jeg liten respons på mitt spørsmål om hva lærerne tenkte at studentene lærer, selv om jeg gjentok spørsmålet to ganger. Lærerne snakket mer om sin *intensjon* om hva studentene skulle lære enn hva de faktisk så at studentene lærte. Brandth (1996) forteller om et prosjekt som ikke ble vellykket fordi gruppen skulle snakke om andre og mener at et gruppeintervju har større sjanse for å lykkes når deltakerne får snakke om seg selv. Det er mulig at det var uheldig at jeg stilte lærerne spørsmål om deres tanker om studentenes læring, selv om jeg tenker at jeg heller skulle stilt dem mer detaljerte spørsmål om dette. Også når jeg stilte lærerne spørsmål om deres tanker om sammenhengen mellom hva studentene lærer og hvordan de lærer det, fikk jeg liten

respons. De nevnte forholdene kan ha påvirket kvaliteten på datainnsamlingen i gruppeintervjuet, og bidratt til å svekke forskningens kvalitet.

## 4.5 Den praktiske gjennomføringen av intervjuingen

NGIs eiere og daglig leder ble kontaktet skriftlig med informasjon om prosjektet og forespørsel om tilgang til å forske på Studieplanen, studenter og lærere ved skolen. Etter to dager fikk jeg positivt svar.

Når man skal intervjuer, er det mange aspekter å vurdere av både etisk, praktisk og vitenskapelig karakter. Da jeg var i gang med planleggingen av prosjektet, søkte jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om godkjenning av prosjektet. Dette var nødvendig siden jeg skulle behandle personopplysninger elektronisk. NSD stiller krav om informert samtykke fra deltakerne i prosjektet, og alle mottok et informasjonsskriv om undersøkelsenes betingelser og formål med samtykkeerklæring som ble undertegnet. Siden det bare var åtte lærere som underviste på terapeututdanningen da jeg foretok undersøkelsen og skolens hjemmesider inneholder informasjon med bilde av alle, ville ikke anonymiseringen kunne ivaretas på samme måte som hvis populasjonen hadde vært større. Dette ble opplyst til NSD og på informasjonsskrivet til lærerne. Min fremgangsmåte ble godkjent av NSD.

I tillegg intervjuet jeg ikke studenter jeg kjente godt fra før, studenter som jeg hadde undervisningsansvar for eller som jeg hadde hovedansvar for som klasselærer og skulle evaluere. Dette kan sies å ha bidratt til å styrke forskningsprosjektets etiske side.

### *Begrunnelsen for utvalg av studentinformanter*

Jeg ville at studentene jeg intervjuet skulle ha hatt en del erfaring med undervisningsmetodene, at de hadde fått et metaperspektiv til sin egen utviklings- og læringsprosess og at de kunne knytte læringen til terapeutrollen. Derfor valgte jeg å kun henvende meg til studenter ved tredje og fjerde klasse på utdanningen når jeg søkte informanter. Da har de kommet i gang med å praktisere gestaltterapi som studentterapeuter, eller de har fått et tydeligere bilde på hvordan de praktiserer gestaltterapi i jobben sin. Fordi det var mest praktisk, henvendte jeg meg kun til studentene i Oslo. Da fikk jeg en populasjon på ca. 90 studenter å velge mellom.



### *Rekruttering av informanter*

Et informasjonsskriv om forskningsprosjektet hengt opp på skolens oppslagstavle for å rekruttere studenter. I tillegg ble det lagt ut informasjon på skolens hjemmesider. Noen lærer- og veilederkolleger informerte også om prosjektet i klassene og veiledningsgruppene. Studentene meldte seg raskt som villige til å være informanter, og ble valgt ut fra den rekkefølgen de henvendte seg til meg i. Flere studenter enn jeg hadde kapasitet til å intervju henvendte seg til meg for å være informanter. Jeg endte med fem studenter i fjerde klasse og tre i tredje.

Siden mitt utvalg av informanter ble foretatt gjennom selvseleksjon, er det usikkert om de er representative for hele studentpopulasjonen. Det er mulig at studentene som meldte seg til å være med på undersøkelsen, hadde spesielle interesser for å delta, enten ved å være mer engasjert enn flertallet av studentene, at de var mer eller mindre fornøyde enn studentgruppen som helhet, eller at de hadde erfaringer med utdanningen som de var spesielt opptatt av å få frem. Siden jeg ikke skal bruke data som fremkommer i undersøkelsen til å generalisere empirisk, har utvalgets grad av representativitet ingen avgjørende betydning i denne sammenhengen.

For å rekruttere lærere henvendte jeg meg direkte til dem pr. mail med informasjonsskriv om undersøkelsen og forespørsel om de ville være med på et fokusgruppeintervju. Fem av syv sa seg villige til å bli med, en var sykemeldt og en var opptatt på annet hold. Når dagen for selve intervjuet kom, meldte en frafall, mens en som opprinnelig var opptatt, likevel hadde mulighet til å bli med.

### *Gjennomføringen av intervjuingen*

Med studentene ble syv av åtte intervjuer gjennomført på mitt kontor der jeg har min privatpraksis. Jeg valgte dette av flere grunner. Siden jeg disponerte kontoret på fulltid, var det mulig for meg å være fleksibel i forhold til tidspunkter som kunne passe både for informantene og meg, og det ble lettere å møtes. Vi kunne også sitte uforstyrret der. I tillegg tenkte jeg at det ble lettere for både informantene og meg å se meg som forsker når vi befant oss i andre omgivelser enn i skolens lokaler. Det siste intervjuet gjennomførte jeg i et av klasserommene på skolen, fordi det passet best for denne informanten å møtes der. Med lærerne ble intervjuene gjennomført i et av undervisningsrommene på skolen.

I tillegg til å sende informantene informasjonsskriv med intervjuets hensikt, studiens formål og samtykkeerklæring, sendte jeg spørsmålene for intervjuet noen dager før intervjuet slik at de kunne forberede seg. Før vi startet med selve intervjuet, avklarte jeg med samtlige om de hadde behov for mer informasjon og de skrev under på samtykkeskjemaet.

Alle intervjuene ble tapet på digital båndopptaker. Siden jeg tenkte at å skrive notater under samtalen ville forstyrre meg mer enn det ville hjelpe, noterte jeg ikke under intervjuene. Jeg ønsket å konsentrere meg mest mulig om informantene og tematikken som kom frem, slik at jeg kunne være oppmerksom på hva de sa og gjorde og bruke det som kom frem i relasjonen i øyeblikket som materiale for å stille oppfølgingsspørsmål.

Generelt vil jeg si at alle studentinformantene ga fyldige svar med mye informasjon. Noen måtte jeg styre litt, slik at vi holdt oss innenfor de temaene undersøkelsen handlet om. Intervjuguiden ble brukt mest i starten for å strukturere inngangen på samtalen. Utover i samtalen fløt praten lettere, jeg improviserte mer når jeg stilte spørsmål ut fra hvordan samtalen utviklet seg og brukte intervjuguiden mer som en sjekkliste for å passe på at vi berørte alle temaene.

Også lærerne ga fyldige svar med mye informasjon. På det første fokusgruppeintervjuet fikk jeg ikke tid til å stille alle spørsmålene, og etter at jeg hadde transkribert og lest gjennom alle intervjuene, så jeg at det var noen temaer vi ikke hadde berørt i det første fokusgruppeintervjuet. Jeg anså dem som så viktige at jeg henvendte meg til lærerne for et fokusgruppeintervju til. Av de fem som var med i det første intervjuet, var det en som ikke kunne, så fire lærere deltok i det andre intervjuet.

På slutten av intervjuene spurte jeg informantene om hvordan det hadde vært å bli intervjuet. Samtlige av studentene svarte at de hadde hatt en positiv opplevelse med å delta, og at det hjalp dem til å få mer innsikt i hva de hadde lært av å gå på studiet. Noen ga også uttrykk for at det hadde vært positivt å sette ord på negative opplevelser de hadde hatt under utdanningen, og at de gjennom intervjuet hadde fått bearbeidet dette. Fjerdeklassingene ga uttrykk for at intervjuet hadde hjulpet dem til å få et klarere metaperspektiv på sine erfaringer med å ha deltatt i hele utdanningsforløpet.

Lærerne ga også uttrykk for at samtalene i fokusgruppen hadde vært inspirerende og nyttige for dem. De opplevde å bli mer bevisst på det pedagogiske perspektivet med undervisningen og ga uttrykk for at de godt kunne tenke seg denne type samtale igjen.

Hoveddelen av transkriberingen ble gjort etter at alle de individuelle intervjuene og det første fokusgruppeintervjuet var gjennomført, grunnet en ganske tett og travel innsamlingsperiode. Transkriberingen av det andre fokusgruppeintervjuet gjorde jeg rett etter at intervjuet var gjennomført.

## 4.6 Transkripsjon av intervjuene

”Å transkribere betyr å transformere; skifte fra en form til en annen.” (Kvale & Brinkmann 2009: 187). Transkripsjoner er konkret omdanning av talespråk til skriftspråk. Jeg transkriberte lydopptakene slik at materialet ble mer strukturert og jeg lettere kunne få oversikt over det til analysen. Etter åtte individuelle intervjuer på en varighet fra ca. 70 til 110 minutter og to gruppeintervjuer på henholdsvis 60 og 30 minutter, hadde jeg ca. 600 siders tekst (dobbel linjeavstand.)

Muntlig tale kan skrives ned på flere måter, og siden dette legger føringer for analysen, bør transkripsjonens reliabilitet og validitet vurderes (Kvale & Brinkmann 2009.) Når det gjelder transkripsjonens reliabilitet eller pålitelighet, hadde jeg relativt få problemer med å forstå hva som ble sagt. De få gangene noe forble uforståelig selv etter gjentatte gangers lytting på lydopptaket, markerte jeg det i transkripsjonen slik at jeg kunne gå tilbake til lydopptaket ved behov under arbeidet med den videre analysen. Transkriberingens validitet eller gyldighet er ifølge Kvale & Brinkmann (2009) mer komplisert å vurdere. Transkripsjoner er ikke sanne, objektive oversettelser fra muntlig til skriftlig form. De er abstraksjoner, der en del av det non-verbale som er til stede i den opprinnelige intervjusamtalen, går tapt. Hvordan transkripsjonen utføres mht. detaljgengivelse av dette blir da et spørsmål om hva som vil være hensiktsmessig for hvordan den skal brukes i det videre arbeidet med analysen (Kvale & Brinkmann 2009). Silverman (2006) mener at reliabiliteten til transkripsjoner av lydopptak kan bli alvorlig svekket dersom forskeren utelater hendelser som kan virke trivielle, men likevel kan vise seg å være av stor betydning for meningen – pauser, latter, overlappinger i samtalen og kroppsspråk eller gester informanter kan benytte når de vil illustrere meningen i det de uttrykker. For meg var hensikten med transkriberingen å oversette det muntlige

intervjuet til en skriftlig stil for å formidle meningen, så jeg valgte også å markere dette i transkripsjonene.

I tillegg ønsket jeg å legge den første transformeringen av talespråk til skriftspråk så tett opp til talespråket- og med så få tolkninger som mulig. Jeg var litt usikker på hvordan jeg ville gjennomføre analysen og ville i størst mulig grad utsette fortolkningene og fortettingen av utsagnene eller innholdet til jeg startet med den. Jeg må vel også innrømme at min svært begrensede erfaring som forsker gjorde at jeg var litt engstelig for å ”gå glipp av noe” dersom jeg ikke skrev ned alt mest mulig eksakt. Så jeg transkriberte alt som ble sagt på lydopptaket så ordrett som mulig, med fyllord, avbrytelser, overlappinger, ufullstendige setninger og pauser.

To av mine informanter hadde andre morsmål enn norsk og snakket med noen grammatiske feil. Jeg funderte på om jeg skulle transkribere deres tale slik den forelå, eller om jeg skulle korrigere språket i transkripsjonen. Etter å ha lest det Kvale og Brinkmann (2009) skriver om hvordan muntlig språk i transkribert form kan fremstå som usammenhengende og forvirret og hvordan intervjupersonen kanskje kan føle seg fornærmet eller hengt ut på annen måte, bestemte jeg meg for å transkribere språket grammatisk korrekt. Jeg transkriberte også det som ble sagt på dialekt om til bokmål for å være sikker på å ivareta informantenes anonymitet.

Når jeg jobbet videre med tekstene for analysen, oppdaget jeg at en så stor grad av ”ikke sant,” ”likksom,” ”mm,” ”æh” og liknende ”fyllord” som det muntlige språket inneholdt, førte til at meningsinnholdet i informantenes utsagn ble vanskeligere tilgjengelig når det ble transformert til tekst. Det ble et dilemma fordi jeg på den ene siden i størst mulig grad ønsket å beholde autentisiteten i informantenes ”stemme,” samtidig som jeg ønsket å få tekstens meningsinnhold så tydelig som mulig. Til slutt valgte jeg å fjerne del av disse ordene, samtidig som jeg beholdt noe for å bevare autentisiteten i informantenes utsagn.

Jeg tilbød informantene fra de individuelle intervjuene å kontakte meg innen 31. august 2010 dersom de ønsket å lese gjennom transkripsjonene og evt. korrigere dem. Med en av informantene kom det frem sensitiv informasjon som vedkommende ba meg om å utelate når vi hadde avsluttet intervjuet. Jeg fjernet dette fra transkripsjonen og sendte den etterpå til informanten for godkjenning for å være sikker på at vedkommende kunne føle seg komfortabel. Transkripsjonen av gruppeintervjuene sendte jeg til alle deltakerne og markerte

utsagnene til den enkelte, slik at hver enkelt kunne korrigere sine egne utsagn ved behov. To av lærerne ønsket å legge til noe på et av sine utsagn intervjuet og jeg korrigerte transkripsjonen ut fra deres tilbakemeldinger.

Å gi informantene mulighet til å lese gjennom og eventuelt korrigere transkripsjonene ble gjort utfra etiske hensyn. Siden lærerpopulasjonen var mye mindre enn studentpopulasjonen, var deres anonymitet vanskeligere å ivareta. Det var viktig for meg at de følte seg komfortable med det jeg kunne komme til å rapportere, så jeg valgte derfor å sende transkripsjonene til gjennomlesning til dem, i motsetning til studentene som jeg kun ga mulighet til å kontakte meg for gjennomlesning og korrigering hvis de ønsket det. Det er imidlertid også mulig at mitt behov for å ivareta lærerne ble litt forsterket av at de er mine kolleger og at vi skal jobbe sammen etterpå.

## **4.7 Analyse og tolkning av data**

Min tilnærming til analysen kan nok best beskrives som en hermeneutisk prosess. Hensikten med en hermeneutisk prosess er å oppnå en mer reflektert helhetsholdning (Repstad 2007). Forskeren leser allmenne trekk og sammenhenger inn i de konkrete observasjonene hun gjør gjennom fortolkningsprosessen, og det enkelte uttrykk tillegges en mening som rekker ut over dets umiddelbare og løsrevne framtrede. Ifølge Thagaard (2009) legger en hermeneutisk tilnærming vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Meningsforståelse oppnås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av – vi tolker og forstår delene i lys av helheten.

Da transkriberingen var gjennomført, leste jeg gjennom alle intervjuene grundig en gang og dannet meg slik en slags ”grov skisse” over temaer som i første omgang ”sto frem” fra materialet. Jeg beveget meg så til teorien der jeg foretok et dypdykk og skrev teorikapitlet. Jeg visste fra før at gestaltterapeutisk teori er omfattende og til dels inkonsistent, og at jeg måtte foreta et utvalg av noen begreper for å få plass innenfor oppgavens rammer. Det var viktig at begrepene jeg valgte ut var relevante i forhold til å kunne drøfte det empiriske materialet. Jeg vendte så tilbake til intervjutranskripsjonene, leste dem flere ganger om igjen, konsulterte med Studieplanen, så med teori, med praksis og tilbake til empiri. Slik beveget jeg meg frem og tilbake i en pågående fortolkningsprosess.

Silverman (2007) hevder at en fare med intervjudata kan være at analysen reduseres til å bli en gjentakelse av respondentenes svar. Også Fog understreker at poenget er å komme ”bag om interviewpersonernes overflate-udsagn og ikke at reproducere dem” (1995: 200).

Forskeren må la forståelsen bli en grundig prosess gjennom å bevege seg rundt spørsmålene helt til hun har forstått hva det hele dreier seg om.

Bevegelsen frem og tilbake mellom empiri, teori og praksis, hjalp meg til “å løfte blikket” fra empirien og komme forbi intervjupersonenes umiddelbare utsagn. Jeg kunne se hvordan teksten hadde flere dimensjoner (Silverman 2007) enn informantenes opprinnelige utsagn, og sakte, men sikkert fikk jeg et mer helhetlig bilde av undersøkelsen.

Den som vil forstå en tekst, må være rede til å høre etter hva den har å si (Gadamer 2003). For å bli i stand til det må fortolkeren av teksten arbeide med å bli sin egen forforståelse og egne *for*-dommer bevisst. Først da kan teksten komme til syne og bli i stand til å spille sin saksmessige sannhet ut mot fortolkerens *for*-mening. Dette aspektet var svært aktuelt for meg å være oppmerksom på, både ut fra mitt insiderperspektiv og fordi jeg kjente lærer-informantene. Jeg merket at jeg hadde tendenser til å tolke informantenes utsagn ut fra det jeg visste om utdanningen fra før, og noen av lærer-informantenes utsagn ut fra min kollegiale relasjon til dem. Etter noen runder med selvgransking og diskusjon med veileder var det lettere å la teksten tale for seg.

#### *Personsentrert eller temasentrert tilnærming til analysen?*

Thagaard (2009) mener at forskeren må velge om fremstillingen av resultatene fra undersøkelsen skal vektlegge sentrale temaer, eller om det er personene i undersøkelsen som skal være i fokus. Jeg har primært hatt en temasentrert tilnærming til analysen. Repstad (2007) hevder at tematiske analyser enklere kan knyttes direkte til problemstillinger, og det sentrale for meg har hele veien vært å belyse tematikken i min problemstilling. Thagaard (2009) advarer imidlertid om at en temasentrert fremstilling lettere kan medføre fare for å stykke opp teksten og løsrive den fra sin opprinnelige sammenheng, og slik redusere muligheten for den helhetlige forståelsen av dataenes meningsinnhold analysen i den kvalitative forskningen skal føre frem til. Samtidig som temaene har vært styrende for analysen, ønsket jeg i størst mulig grad å beholde personenes beretninger og autentiske stemmer. Det har vært en til tider utfordrende balansegang å forsøke å ivareta begge deler.

I temasentrerte fremstillinger sammenlikner forskeren informasjon fra alle informanter om hvert tema. Intervjuene med studentene hadde sitt utgangspunkt i den samme intervjuguiden, men ingen av intervjuene ble like. Jeg lot selve samtaleprosessen og tematikken studentene selv var opptatt av styre retningen intervjuene tok selv om jeg passet på å være innom alle hovedkategoriene i intervjuguiden. Dette medførte at tematikk som ble sentral med noen studenter, ble mer marginal med andre, og at jeg ikke fikk like omfattende data fra alle informantene om hvert tema. Jeg mener likevel at jeg hadde nok informasjon om hvert enkelt tema til å foreta en temasentrert analyse.

### *Analysemetode*

Det finnes flere ulike teknikker eller metoder for analyse, og valg av en eller flere er avhengig av formålet med analysen (Kvale 2001). I løpet av prosessen har jeg vekslet mellom flere, hovedsakelig det Kvale kaller fortetting, kategorisering, tolkning og ad hoc meningsgenerering. Etter at jeg hadde klargjort transkripsjonen, jobbet jeg med å fjerne digresjoner, gjentakelser og overflødig materiale. Jeg foretok så en meningsfortetting, for deretter å gjøre et forsøk på en mer systematisk meningskategorisering. Imidlertid var mitt datamateriale stort, og ulik informasjon kom frem i de forskjellige intervjuene, så jeg syntes ikke metoden førte frem. Derfor gikk jeg over til det Kvale (2001) kaller ad hoc meningskategorisering der det ikke blir brukt noen standardmetode for å analysere intervjumaterialet i sin helhet. Jeg brukte min kreativitet og lot arbeidet skje mer fritt, i et samspill mellom ulike teknikker. Jeg fortettet mye av materialet tematisk, gikk tilbake til å lese intervjuene mer i sin helhet, så tilbake til enkelte avsnitt og foretok dypere tolkninger av enkelte utsagn slik Kvale (2001) beskriver. I tillegg benyttet jeg figur–grunn tenkningen fra gestaltteorien (Clarkson & Mackewn 1993). Jeg visste at fra et mangslungent og tilsynelatende kaotisk materiale ville noe før eller siden figurere. Så jeg var i kaoset og ventet og tenkte og funderte til noe ”sto fram” og ble figur. Sakte, men sikkert ble noen hovedkategorier tydelige. De tematiske fortettingene hjalp meg også til å redusere datamaterialet til håndterbare enheter.

Analyseprosessen har i stor grad vært styrt av empirien. Jeg var opptatt av å få frem deltakernes opplevelser og tanker om tematikken, og kategoriene har hovedsakelig kommet frem på bakgrunn av data. Samtidig hadde jeg med meg noen hypoteser basert på min undervisningserfaring da jeg gikk inn i undersøkelsen. Selv om jeg ikke hadde jobbet med å

formulere dem veldig klart, hadde jeg likevel noen ideer om kategorier som kunne være interessante allerede i planleggingsfasen. På tross av at jeg under intervjuene fikk bekreftet noen av mine vagt formulerte hypoteser, var en del av det som ble fortalt også nytt og overraskende for meg. Derfor tenker jeg at jeg har mine ord i behold når jeg sier at jeg hovedsakelig har hatt en ”bottom-up-tilnærming” til arbeidet med analysen og utarbeidelsen av kategorier. Etter den første gjennomlesningen av intervjuene gjorde jeg riktignok mitt utvalg av teori før jeg gikk tilbake til empirien igjen. Likevel tenker jeg at data ble det mest styrende for arbeidet med analysen.

Jeg valgte til slutt å organisere data i to hovedkategorier direkte utledet fra problemstillingen: En kategori ble *hva* studentene lærer, og den andre ble *hvordan* de lærer. Hver av disse delte jeg så inn i flere underkategorier.

## 4.8 Vurdering av forskningens kvalitet

Vurdering av forskningens kvalitet skal bidra til å sikre at andre kan stole på forskerens forståelse av det utsnittet av virkeligheten som er undersøkt (Fog 1995). I forskningslitteraturen har det vært drøftet hvordan man best kan vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning og hvilke begreper som er best egnet til dette. Det har vært hevdet at begrepene validitet og reliabilitet er best egnet til bruk for vurdering av kvantitativ forskning, mens begreper som gyldighet og pålitelighet passer bedre for kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg har her valgt å bruke begrepene validitet og reliabilitet, men presiserer at de må forstås ut fra en kvalitativ sammenheng.

Gjennom dette kapittelet har jeg forsøkt å gi en inngående beskrivelse av mine metodiske valg og ulemper og fordeler de kan ha hatt for studien, med hensikt om å gjøre fremgangsmåten mest mulig transparent for leseren og slik bidra til å gjøre vurderingen av studiens kvalitet enklest mulig.

Jeg vil likevel problematisere noen ytterligere aspekter ved min undersøkelse knyttet til validitet, reliabilitet og etiske utfordringer.

### *Validitet*

Validitet i kvalitativ forskning dreier seg kort fortalt om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann 2009). Maxwell beskriver validitet i



kvalitativ forskning som "the correctness or credibility of a description, conclusion, explanation, interpretation, or other sort of account" (1996: 87). Spørsmålet om validitet i denne undersøkelsen blir da om metoden jeg har benyttet har gitt svar på det jeg ønsket å undersøke, om jeg har evnet å fremstille informantenes utsagn om hva og hvordan studentene lærer i løpet av gestaltterapeututdanningen ved NGI på en korrekt og pålitelig måte, og om mine tolkninger og konklusjoner kan oppfattes som troverdige og gyldige.

I et forsøk på å bidra til dette er det viktig å sikre at informasjonen som gjengis i studien faktisk er det informantene sa under intervjuene (Maxwell 1996). Jeg har forsøkt å ivareta dette ved å bruke utstyr som ga god lyd kvalitet av opptakene, samt å transkribere intervjuene med så stor grad av nøyaktighet som mulig.

En annen trussel mot validiteten kan være at forskeren påtvinger informantene sin egen forståelseshorisont fremfor å forstå meningen informantene selv legger i sine utsagn og handlinger. En av mine utfordringer har nesten vært motsatt, jeg har hatt problemer med å tolke mine informanternes utsagn i det hele tatt. Som gestaltterapeut hadde jeg trent i mange år på å *la være* å tolke menneskers utsagn, og etter beste evne forholde meg til dem fenomenologisk og la personen selv tillegge sine utsagn mening (Krüger 2008). Jeg oppdaget underveis at ulempen med dette var at jeg hadde utfordringer med å få "hevet blikket" og innta et kritisk perspektiv til mine funn, så det kan være grunn til å være kritisk til undersøkelsen på dette punktet. Etter hvert gikk det lettere, og jeg våget meg på noen tolkninger og diskusjoner i lyset av dem. Jeg mener likevel at jeg har vært bevisst på å angi i teksten at mine tolkninger ikke nødvendigvis er uttrykk for informantenes virkelighet.

En forutsetning for tolkning av informasjonen fra informantene er at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser i deres utsagn (Maxwell 1996). Mens jeg fra studentinformantene stort sett fikk omfattende svar med gode beskrivelser, kan det være grunn for å stille seg kritisk til forskningens validitet når det gjelder noe av informasjonen fra lærerinformantene. Som jeg beskrev i avsnitt 4.3 og 4.4, svarte lærerne lite på spørsmålet om hva studentene lærer. Siden jeg heller ikke greide å holde dem tilstrekkelig "fast i" dette under intervjuet, fikk jeg mer informasjon om hva de mente at studentene skulle lære, enn observasjoner av studentenes faktiske læring. I undersøkelsen har jeg da valgt å bruke mer data fra studentene enn lærerne på dette punktet. Det er grunn til å stille seg kritisk til om min måte å stille spørsmål på om dette temaet, var den best egnede for å få tak i den informasjonen jeg var ute etter.

## *Reliabilitet*

Reliabilitet omhandler forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann 2009). Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Kvale og Brinkmann sier at kunnskap i et kvalitativt forskningsintervju produseres sosialt, gjennom interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson.

Interaksjonen vil alltid preges av de personene som konstituerer den og det tidspunktet den foregår i. Hvis vi skal ta det kvalitative forskningsintervjuets interaksjonistiske aspekt og hvordan enhver interaksjon må sees uløselig bundet til øyeblikket den utspiller seg i på alvor, vil det samme resultatet i sin ytterste konsekvens ikke kunne reproduseres. Når det er sagt, tenker jeg likevel at en forsker som stilte samme spørsmål som meg, ville ha mulighet til å komme frem til mange av de samme svarene. Det er likevel verdt å stille spørsmål ved om min insiderstatus kan medføre noe større vansker ved denne undersøkelsens reproduserbarhet enn andre undersøkelser der forskeren ikke har dette perspektivet.

Intervjuerens evne til å stille spørsmål vil innvirke på resultatenes grad av troverdighet. Etter gjennomføring av to ganske forvirrende pilotintervjuer, justerte og strukturerte jeg spørsmålene i intervjuguiden til studentene til å bli mer konkrete og systematiske slik at de ga bedre svar på det jeg ønsket å undersøke. I forhold til lærernes intervjuguide har jeg i ettertid tenkt at jeg i større grad kunne strukturert og konkretisert spørsmålet om hva studentene lærte, og at det er grunn til å forholde seg kritisk til spørsmålet om studiens reliabilitet på dette punktet.

Reliabiliteten er også avhengig av at forskeren er oppmerksom på å forsøke å unngå å stille ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann 2009). Som gestaltterapeut var jeg allerede svært vant til å stille åpne spørsmål slik at intervjupersonens historier i størst mulig grad kommer frem. Jeg hadde ingen problemer med å være åpen og kreativ og følge intervjupersonenes fortellinger som kom i øyeblikket. Min utfordring var snarere det motsatte – å strukturere og sørge for å stille de samme spørsmålene til alle. Jeg tenker likevel at erfaringene fra pilotintervjuene og bruken av intervjuguiden hjalp meg til strukturering av spørsmålene til studentene og på denne måten bidro til styrking av denne delen av forskningens reliabilitet.

Reliabilitet er også knyttet til transkripsjonsprosessen. Reliabiliteten kan ivaretas ved å transkribere funnene nøyaktig og etterrettelig og å la andre gjennomgå transkriberingen, eller la andre transkribere samme opptak for så å sammenligne transkripsjonene. Jeg hadde ikke anledning til å la andre gjennomgå transkriberingen, men jeg leste mye om det før jeg satte i gang og transkriberte svært nøye, med klare koder for ulike non-verbale fenomener som ikke uten videre lot seg transformere til tekst, noe jeg mener har bidratt til å styrke studiens reliabilitet.

### *Forskningsetiske utfordringer*

Underveis i dette kapittelet har jeg redegjort for hvordan jeg har håndtert ulike etiske aspekter knyttet til gjennomføringen av undersøkelsen, som informert samtykke, konfidensialitet og prosjektgodkjenning av NSD og konsekvenser av min insiderposisjon. Imidlertid tenker jeg at mitt inisiderperspektiv og min status som kjent har ført til noen ytterligere etiske utfordringer som kan ha påvirket forskningens kvalitet og må nevnes i denne sammenhengen.

Repstad(2009) nevner at en ulempe med at forskeren har et avhengighetsforhold til informantene, kan være at hun får vansker med å rapportere ting hun opplever som ubehagelige. Min erfaring med å bruke informanter som både var mine kolleger, ledere og nære, økonomiske samarbeidspartnere, var at jeg fikk utfordringer med både tolkning av data og rapporteringen av noen av funnene. Noen av studentenes utsagn inneholdt kritiske bemerkninger om lærerne og undervisningen mer generelt, mens andre inneholdt historier om vanskelige hendelser med enkeltlærere. Det var vanskeligere å rapportere funn som inneholdt spesifikk kritikk av navngitte kolleger enn mer generell kritikk av undervisningen. Jeg var litt engstelig for at jeg ville tolke beretningene om kolleger i lys av min egen relasjon til dem. Jeg ble også opptatt av hvordan det ville være for mine kolleger å lese kritiske utsagn om seg selv og arbeidet de gjør og hvordan det ville være for dem å vite at jeg hadde fordypet meg i materiale som inneholdt kritikk av dem. Jeg lurte på om det ville endre mitt forhold til dem eller deres syn på meg. Tønsberg (2009) skriver at det til dels ble hensynet til ham selv og hans framtidige forhold til kollegene som styrte noen av hans valg i forhold til hvilke episoder han valgte å utelate og hvilke han valgte å referere i sin avhandling. Underveis i prosessen hadde jeg lyst til å utelate data for å ivareta mine kollegiale relasjoner. Imidlertid har jeg forsøkt å håndtere dette med å la vanskelige følelser og tanker om dette komme til overflaten i størst mulig grad, ut fra overbevisningen om at ”troll sprekker når de kommer ut i solen.” Etter hvert som jeg ble mer bevisst på denne kompleksiteten, opplevde jeg den som mindre

utfordrende å håndtere. Veiledning har vært viktig i den sammenhengen. Det viste seg også at lærerne var en så viktig faktor for studentenes læring, alle studentene snakket om lærerne selv om jeg ikke hadde spurt om dem om det, at jeg forsto at en del av kritikken om lærerne måtte rapporteres. Jeg forsøkte da å være ekstra forsiktig med tolkninger på dette punktet. Det som fremkom i data, skulle være det retningsgivende.

Innimellom har en utfordring vært å ikke tolke data i lys av kunnskap jeg hadde om organisasjonen fra før av, men forsøke å finne andre og nye perspektiver. Det har også til tider vært vanskelig for meg å tolke utsagn fra mine kolleger i et kritisk lys, både på grunn av den kollegiale nærheten, og fordi jeg var så innforstått med den faglige tenkningen de ga uttrykk for. Igjen var veiledning nyttig.

Det hjalp meg også at jeg nesten ikke jobbet på skolen i den perioden jeg jobbet med å skrive oppgaven. Slik fikk jeg tatt ”et skritt tilbake” som medførte mer avstand til mine kolleger, faget, undervisningen og skolen. Likevel er det mulig at jeg i noen sammenhenger har vært mindre kritisk enn jeg kunne vært med tanke på at jeg skal arbeide videre med mine kolleger på skolen etter at studien er ferdig, og at dette kan ha preget studiens kvalitet. Til syvende og sist får avgjørelsen om forskningens kvalitet hvile i leserens kritiske vurdering, slik den ifølge Repstad (2007) alltid vil gjøre.

## 5 Presentasjon av data: Hva lærer studentene?

Problemstillingen jeg reiste innledningsvis og ønsker å belyse i min oppgave, er: Hva og hvordan lærer studentene i løpet av NGIs 4-årige gestaltterapeututdanning? Jeg har valgt å dele presentasjonen og drøftingen av data i to kapitler, hvor jeg tar for meg problemstillingens første spørsmål – Hva lærer studentene? – i dette kapitlet. Problemstillingens andre spørsmål – Hvordan lærer studentene? – belyses i neste kapittel.

Vi har sett at intensjonen i gestaltterapeututdanningen ved NGI er at lærestoffet og arbeidsmetodene skal være tett sammenvevd og gå over i hverandre. Studieplanens oppbygning er at det skal være samsvar mellom liv og lære: ”Utdanningens faglige innhold og arbeidsform har sitt utgangspunkt i humanistisk og eksistensialistisk tenkning, gestalt – og sosialpsykologi.” (2008: 3, min utheving). Samtidig som gestaltterapien utgjør innholdet studentene skal lære, benytter lærerne metoder som er forankret i gestaltterapeutisk teori, når de underviser. Så den gestaltterapeutiske teori og praksis som studentene skal lære, praktiseres også i undervisningsmetodikken og arbeidsformene. Både Studieplanen, studentene og lærerne jeg intervjuet, gir uttrykk for dette.

Thagaard (2009) mener at selv om hele datamaterialet ikke kan studeres samtidig og analysen i praksis må deles opp slik at dataene blir inndelt i definerte kategorier for at teksten kan gi inntrykk av å inneholde klart avgrensede enheter, er det likevel viktig at de enkelte utsnittene studeres i forhold til den helheten de er en del av. Så også for presentasjonen av dette stoffet. Selv om jeg strukturerer presentasjonen og diskusjonen av hva studentene lærer og hvordan de lærer det i ulike kapitler, må det likevel forstås med et helhetlig perspektiv. Oppdelingen og struktureringen er en stilisering og forenkling av fenomener som opptrer mer sammensatt i virkeligheten. Den er likevel nødvendig for å gjøre et mangslungent og komplekst materiale oversiktlig og tilgjengelig på en måte som passer den skriftlige fremstillingsformen.

”Hva” som læres, omhandler det faglige innholdet studentene tilegner seg i løpet av utdanningen. Dette utgjøres av ulike ting som teoretisk kunnskap og en rekke ferdigheter for bruk i terapeutisk praksis. I tillegg omfatter ”hva” i gestaltterapeututdanningen flere innholdstrascendente læringsmål som ble beskrevet nærmere i 3.3. Dette er læringsmål som uttrykker kompetanse av mer generell art, som for eksempel evne til ”faglig og etisk

refleksjon” (Studieplan 2008: 8), evne til ”kreativ, selvstendig og kritisk tenkning” og ”holdninger og handlingsevne som gestaltterapeut” (ibid.: 3). Mål om personlig utvikling og endring tilhører også denne type læringsmål.

I analysen og presentasjonen av data har jeg en bottom-up-tilnærming. Jeg har sett på hva som ”står frem” for meg fra datamaterialet og tilnærmet meg analysen med mest mulig ”åpent sinn” uten klare forhåndsdefinerte kategorier. Min intensjon har vært å la data i størst mulig grad være styrende. En konsekvens av dette er at kategoriene har blitt mindre stringente enn de sannsynligvis ville blitt hvis jeg hadde gått inn i analysen med et ”top-down”-perspektiv med forhåndsdefinerte kategorier.

Jeg har også valgt å ha en temasentrert tilnærming til analysen samtidig som jeg ønsket å ivareta informantenes personlige ”stemmer” og beskrivelser i gjengivelsen av data. Derfor vil bruk av sitater og lengden av dem, samt grad av gjenfortelling og abstraksjon variere i datapresentasjonen. Siden det var litt variasjon i hva slags og hvor mye data jeg fikk fra studentene og lærerne innenfor de ulike temaene, er noen av kategoriene preget mer av data fra studentene, mens andre preges like mye av lærerne. At noen av informantene, det være seg studenter eller lærere, er mindre omtalt og sitert enn andre betyr ikke at de er mindre viktige for resultatene av undersøkelsen.

Temaene jeg har valgt ut til analysen, er alle hentet fra datamaterialet, og ulike faktorer har styrt temaene som til slutt utgjorde de endelige kategoriene. Noen av temaene sto frem som tydelige fellesnevner blant informantene. Min interesse i forhold til tematikken som fremkom, har også bidratt til å styre utvelgelsen, enten ved at jeg ble overrasket eller ved at jeg fikk bekreftet hypoteser jeg hadde fra før. I tillegg ble jeg mer berørt av enkelte historier enn andre. Temaene er: 1) Awareness, 2) Felteoretisk og holistisk forståelse av relasjoner, 3) Endring, 4) Terapi i praksis, 5) Ambivalent opplevelse av teorilæring og 6) Integrert og helhetlig kunnskap.

Dataene er basert på egenrapportering fra studentene og lærerne gjennom intervju samt informasjon i NGIs Studieplan. Jeg har ikke foretatt testing og heller ikke observasjon. Diskusjonen i det følgende organiseres ved hjelp av data, læringsmål formulert i NGIs Studieplan og gestaltteori presentert i kapittel 2. I punkt 5.5, Ambivalent opplevelse av teorilæringen, har jeg trukket inn teoretikere som Kvernbekk, Schön, Skjervheim og Dale. Det

ble maktpåliggende med noe annen teori enn den gestaltterapeutiske fra kapittel 2 for å bringe nødvendige perspektiver til diskusjonen.

## 5.1 Awareness

I 2.10 skrev jeg at en godt utviklet awareness er nødvendig for at en gestaltterapeut skal være best mulig rustet til å se hvordan den terapeutiske situasjonen organiserer seg i figur-grunn, samt at terapeutens godt utviklede awareness i samværet med klienten brukes som arbeidsredskap for å bidra til å øke klientens awareness. Awareness er gestaltterapeutens middel samtidig som det også er gestaltterapiens mål. Gjennom økt awareness kommer innsikten som kan føre til endring. Økt awareness er da også noe alle studentene trekker frem at de har tilegnet seg gjennom utdanningen. Jeg gjør oppmerksom på at informantene bruker begrepene oppmerksomhet og bevissthet synonymt med awareness når de snakker om dette.

*“Awareness er jo kanskje det overordnede jeg har lært” (student 4)*

*“Min awareness har jo vært på en kjempereise! Siden jeg startet! Så jeg er veldig skjerpet!” (student 6)*

*“jeg har lært og trent opp oppmerksomheten min” (student 5)*

Studentene nevner mange områder de har blitt mer aware på. Et av områdene er kommunikasjon og hvordan de bruker språket på en mer bevisst måte i møte med andre mennesker:

*“Jeg stiller bevisst sånne hvordan-spørsmål – Hvordan gjør du det? Fordi de spørsmålene kom aldri opp hos meg før jeg gikk i gestaltutdanningen. Nå med gestalt, gjør jeg det bevisst” (student 1)*

Spørsmål om hvordan er en viktig ingrediens i en gestaltterapeuts intervensjonsrepertoar fordi det bidrar til å øke klientens awareness om hvordan hun føler og hvordan hun handler, fremfor spørsmål om hvorfor som i større grad fører til analyse om årsak og ikke i samme grad fremmer klientens umiddelbare opplevelse, jf. 2.12. Studentene rapporterer også økt awareness på hvordan å bruke språket når vanskelige temaer skal formidles.

*”å være enda mer bevisst på hvordan jeg formidler. Det er jo særlig når du skal snakke om vanskelige ting, ikke sant? Hvordan jeg kan formidle noe som er vanskelig*

*eller konfliktfylt eller sårbart, da. Hvordan gjør jeg det på en måte som skaper et møte? (...) Så mye mer sånn bevisstgjøring rundt språket.” (student 7)*

Student nummer 6 forteller at hun i arbeidet med sine klienter bruker sin awareness, samtidig som hun jobber med å øke klientenes awareness på deres problematikk:

*“... jeg føler at jeg jobber mye med awareness i samtalene mine med de som kommer for å få veiledning (...) jeg føler at jeg jobber med det å få økt deres awareness på deres problematikk gjennom spørsmålene jeg stiller, men hovedsakelig gjennom samtale. Og så bruker jeg min awareness.” (student 6)*

Studentene har også blitt mer bevisste på hvordan de deler og bruker sine egne erfaringer og reaksjoner som en bevisst valgt terapeutisk intervensjonsmetode i arbeidet med sine klienter.

*“Jeg har et bevisst forhold rundt det, faktisk. Og det er viktig læring. Å ha et bevisst forhold med hva du deler, på hvilken måte du deler og når du velger å gjøre det. Av mer personlige erfaringer, da. Mer bevisst at jeg velger det faktisk. Og jeg tenker det kan være bra for terapien.” (student 7)*

*“Jeg har nok blitt mye mer bevisst på at jeg bruker mine egne tanker og følelser og reaksjoner. Jeg har alltid delt litt av det, for jeg har tenkt at det har vært nyttig i en integreringsprosess før også, da. Men nå bruker jeg det mye mer bevisst.” (student 8)*

Skottun (2004) fant også at hennes informanter hadde økt awareness om seg selv, sin kropp, sine følelser, sine behov og i relasjoner med andre mennesker når hun undersøkte hvordan den 4-årige gestaltterapeututdanningen hadde påvirket livet til terapeutene. Kunnskap om awareness er også et av læringsmålene som oppgis i Studieplanen (2008: 5). Men i tillegg til å få kunnskap om selve awarenessbegrepet ligger en godt utviklet awareness som en forutsetning for å nå en rekke av de andre læringsmålene jeg nevnte i 3.3. Hvis en terapeut skal forstå feltteoretisk tenkning, og nå bruker jeg forståelse utfra Perls' måte som jeg snakket om i 2.14, der forståelse er basert på læring gjennom erfaring, må terapeuten kunne være aware på hvordan feltet organiserer seg mellom terapeut og klient. Hun må kunne bruke sin awareness for å registrere hva som blir figur og hvordan de organiserer seg sammen. For å kunne mestre å stille en gestaltdiagnose og behandle i forhold til den, som er et annet læringsmål jeg nevnte i 3.3, er godt utviklet awareness også en viktig forutsetning. Terapeuten bruker igjen sin awareness i denne prosessen for å se hvordan feltet organiserer seg, hvor fleksibel eller fiksert figur-dannelsen blir i relasjonen og hun registrer også hvor godt



utviklet klientens awareness er. Slik sett må en godt utviklet awareness kunne anses som en svært viktig læring i gestaltterapeututdanningen.

Lærerne ved utdanningen er også opptatt av at studentene skal øke sin awareness. De understreker betydningen av at studentene lærer å stole på sin awareness, og lærer nr. 2 utdyper med å poengtere at noe av det viktigste er at studentene lærer å stole på at den direkte opplevelsen de har i møte med sin klient *er* awareness om det som skjer i relasjonen og hvordan feltet organiseres. Når de forstår det, kan de lære å bruke det terapeutisk. Han stiller imidlertid spørsmål ved om studentene lærer dette ”godt nok” og mener at det tar lengre tid enn fire år å lære det ordentlig. Imidlertid gir flere studenter uttrykk for at de lærer nettopp dette:

*“Jeg har nok en større trygghet på å bringe frem det som er i meg selv – bringe det ut. Og er det ikke noe så: “Ok, da var det feil,” og så går jeg i retrett tvert uten å drive og drodle om det, for jeg tenker at det selvfølgelig kan være noe, men det var ikke klart. Jeg har masse eksempler på det. Også hvor jeg ser at ved å bringe inn noe som jeg sitter med, ofte er viktig (...) Min awareness på det som andre er i.” (student 3)*

*“... økende mot til å gripe figurer (...) og det å stå i en prosess uten å vite hva løsningen skal bli” (student 7)*

Så også tankene lærerne uttrykker om awareness ser ut til å være i tråd med det Studieplanens læringsmål uttrykker. At lærernes tvil om studentene lærer å stole på og bruke sin awareness ”godt nok” kan se ut til å stå i motsetning til studentenes opplevelse av dette, er muligens uttrykk for at lærerne utfra sitt mer erfarne perspektiv har større kunnskap om at dette er komplekse kunnskaper og ferdigheter som tar lang tid å tilegne seg. Ifølge studentenes egne utsagn oppfylles Studieplanens konkrete mål. Deres utsagn uttrykker i tillegg at de lærer teori som de behersker i praksis og kan anvende som terapeuter.

## **5.2 Feltteoretisk og holistisk forståelse av relasjoner**

Gestaltterapien er en holistisk og relasjonalt orientert terapiform som ser mennesket og verden som “inseparable and interdependent parts of a dynamic whole” (Wollants 2007: 7 – jf. 2.5). Det er relasjonen person–verden som utgjør “klienten” man jobber med i gestaltterapien, og

ikke et individ som sees isolert eller løsrevet fra situasjonen eller omgivelsene det befinner seg i.

I Studieplanen nevnes feltteorien og holistisk tenkning som læringsmål flere steder. Det nevnes som læringsmål både for 1. og 2. klasse (2008: 6) ved at studenten skal forstå hvordan hun påvirker og blir påvirket av andre i et felt, i tillegg som innholdet i fagene Historikk og røtter, Gestaltterapiens teori, og Hvordan påvirke og bli påvirket.

I samtalene med lærerne ble det tydelig at de var opptatt av at studentene skal lære dette. Når de diskuterte temaet, snakket de imidlertid mer om hva de var opptatt av at studentene skal og bør lære om dette og hvordan de tilrettelegger for denne læringen, enn at de refererte til at de registrerte at studentene hadde lært dette. Dette kan imidlertid være påvirket av at jeg ikke i stor nok grad ”holdt dem fast i” om de mener at studentene faktisk lærer dette, men mer lot dem ”drive fritt” i samtalen så lenge jeg vurderte innholdet som tematisk relevant. Lærer 2 sa at det er viktig for ham at studentene lærer at to mennesker er en helhet, og at de som en del av denne helheten blir oppmerksomme på hvem de blir i møtet med den andre. Han prøver hele tiden å tilrettelegge for at studentene skal kunne få denne læringen gjennom blant annet å holde sine egne opplevelser (hva han har sett, hørt og sine meninger) tilbake, siden han er klar over at han som lærer og tilskuer til to og to studenter som jobber som terapeut og klient vil stå utenfor den helheten de to sammen utgjør. Han er opptatt av å la studentene komme frem med sine opplevelser og erfaringer fra arbeidet i relasjonene, samtidig som han sier at det er utfordrende, siden han tenker at han har mer erfaring enn dem, og ville ha gjort det annerledes. I tillegg til undervisningen i klassen trekker han frem den selvstyrte samlingen som en arena han mener er godt egnet for å fremme læring om feltteorien og den holistiske tankegangen:

*” i en situasjon hvor læreren er og har hovedansvaret, det er en struktur, det er en lærer der. Og når læreren ikke er til stede, så opplever studentene at de opplever seg selv helt annerledes. Der ligger et veldig lærerikt moment i hvordan de faktisk lærer holismetenkningen. Hvem blir jeg i hvilken situasjon (...) Det blir en enorm endring på hele klassen og også hvordan de oppfører seg som personer. Det kan være at det blir **enda** tydeligere at de vil ta mye plass, eller **enda** tydeligere at de holder seg tilbake, men det skaper alltid en spennende endring.”*

Lærer 4 mener at det å være observatør er en arbeidsform som er velegnet for læring av feltteorien.

*”det blir veldig tydelig med oppmerksomheten på forskjellige felt, da. De sitter utenfor og observerer, ikke sant. De erfarer at klassen de observerer, er annerledes enn deres egen (...) Så den felttenkningen kommer veldig tydelig fram i forhold til observatørrollen”*

Gjennom samtale med studentene kom det fram at de nettopp har fått en annen forståelse av relasjoner enn før de begynte på studiet. Mange nevner at de før utdanningen så på seg selv og andre med et mer individualistisk blikk, at de ”bås-satte” andre mer og at de kunne føle mer ansvar eller skyld for hendelser, konflikter eller vansker som oppsto i ulike situasjoner. I løpet av gestaltterapeututdanningen har de lært at de er en del av en relasjon der de både påvirker og blir påvirket, og at situasjonene og dynamikken skapes i og av den enkelte og situasjonen og partene som konstituerer den. Student 1 uttrykker det slik:

*“Og jeg blir annerledes sammen med andre. Jeg blir annerledes sammen med deg – jeg blir ny meg sammen med for eksempel Kari eller Ola. Jeg blir ikke den samme meg. Jeg blir påvirket av den andre. Uansett om jeg føler at jeg er den samme, er jeg ikke den samme meg.”*

*“Jeg tror vel kanskje at min holdning til andre mennesker har endret seg noe i form av at tidligere så var det kanskje noe mer sånn individrettet, at du er deg og jeg er meg. Mens nå, så møtes vi, men jeg blir meg også i møtet med deg. Altså kanskje mer sånn felt, da. Det feltet har kommet tydeligere opp. At jeg blir den jeg blir på grunn av deg også, på en måte. At det jeg gjør eller den jeg blir sammen med deg – har påvirkning på hverandre, da (...) At når jeg møter deg, så tenker jeg at jeg gjør noe med deg. Så derfor blir du den du er i møtet med meg. Jeg kan aldri forklare deg eller si at sånn er du i en annen setting eller i møtet med et annet menneske.” (student 6)*

*”det jeg tenker kanskje er aller viktigst for meg, er dette med hvordan jeg påvirker og blir påvirket, den bevisstheten på det.” (student 8)*

*“Jeg har lært at det som skjer med meg, det skjer også med de andre. Jeg så meg selv mer som en isolert enhet før, mens nå, så tenker jeg meg i helheten” (student 2)*

Student 7 understreker i tillegg hvordan hun i løpet av utdanningen har lært å bruke relasjonstankegangen og den gjensidige påvirkningen som foreligger som intervensjoner i terapeutisk praksis:

*“Det er jo ganske unikt med denne utdannelsen, den relasjonstanken, da, og at den faktisk blir tatt veldig på alvor. For det er jo en relasjon mellom en psykoanalytiker og en klient og en psykolog, men her er det på en måte tatt veldig på alvor, den relasjonstankegangen. I dette rommet er det en relasjon, det er ikke noen boks eller (...) Skolen har lært meg mye mer å bruke det. At vi er i en relasjon. Å våge å bruke det, da, og dele hva jeg føler eller hva jeg tenker om her og nå mellom oss. Å våge å bruke det som en viktig del av terapien – og det er spennende!”*

Så Studieplanens målsetting om at studentene skal ha kunnskap om holistisk tenkning og forstå feltteoretisk tenkning, ser ut til å være i samsvar med lærernes intensjoner med undervisningen. Studentenes egne uttalelser viser at de mener at de har lært å forstå feltteoretisk tenkning. De oppfatter mennesker som deler av større helheter, der deres atferd skapes i samspill med de andre som inngår i relasjonen. Videre har de lært å implementere denne tenkningen i sitt arbeid som terapeuter. Dette kan tyde på at skolen lykkes med det som er intensjonen med undervisningen. Studentene har lært gestaltterapiens holistiske tenkning både i teori og praksis, og teorien og praksisen ser ut til å forsterke hverandre.

## 5.3 Endring

Studentene fortalte at de har endret seg gjennom å gå på utdanningen. Selv om det ikke er eksplisitt formulert i noen av Studieplanens læringsmål at studentene skal endre seg, uttrykkes det likevel implisitt gjennom Studieplanens innholdstrascendente læringsmål, jf. 3.3, ved fokus på personlig prosess i 1. og 2. studieår og hensiktsformuleringer knyttet til beskrivelsen av arbeidsformer. I tillegg utgjør personlig utvikling et av de subjektive kravene studenten vurderes utfra til eksamen. Student 6 uttrykker det slik:

*“Dette er kanskje den utdanningen jeg har hatt mest endring i forhold til meg selv, da. Det er ikke bare en sånn utenpå-læring, men hele **meg** har på en måte transformert seg, tenker jeg.”* (student 6)

Endringen gir seg uttrykk på flere måter.

*“... jeg er blitt mer konkret, mer etterspørrende, mer tydelig”* (student 3)

*“Jeg holder mer tilbake og kaster meg ikke frem på den gamle impulsen.”* (student 2)

Flere av studentene rapporterer at de i større grad er i stand til å håndtere og stå i det de følger og særlig det de karakteriserer som ubehagelige følelser: usikkerhet, ubehag, utålmodighet eller konflikter.

*“... Det stagget vel litt utålmodigheten min (...) jeg måtte bare være mer i det som var”* (student 4)

*“Jeg har ihvertfall en ting som er klart: jeg tåler å være mer – å være lenger – i det ubehagelige. Jeg blir ikke så redd eller slått ut av det ubehagelige.”* (student 3)

At dette er viktig læring understrekes av lærer 2. Siden det ut fra gestaltterapeutisk tenkning er relasjonen og helheten som utgjør ”klienten” (Wollants 2007) og terapeuten utgjør en del av denne helheten, må *både* klient og terapeut kunne være i endring. Lærer 2 påpeker at endring fører med seg en følelse av usikkerhet, og at terapeuten må være i stand til å tåle og håndtere denne følelsen. Kan ikke terapeuten endres, vil relasjonen ikke kunne endres, og heller ikke klienten. At studentene kan være i endring og håndtere ubehagelige følelser blir da en viktig forutsetning for å kunne jobbe som gestaltterapeut. Det holistiske perspektivet i gestaltterapien blir igjen synlig her. Utsagnet til student 4 er et godt eksempel på dette, hun tåler bedre å være i det ubehagelige i seg, og dermed da også i relasjon til andre:

*“I hverdagslige relasjoner så møter jeg lettere folk når de har det vanskelig. Jeg har nettopp en god venn som mistet moren sin. Med det samme jeg hørte det så ringte jeg han som en av de første om morgenen, og det ville jeg aldri ha gjort før. Da hadde jeg aldri turt å stå i det med døden. Jeg er mye mer direkte der jeg før ville trekt meg unna. Altså så går jeg mer i det, og tør å være i det og være i det møtet.”* (student 4)

Flere studenter forteller også at de aksepterer seg selv, sine følelser og handlingsmønstre i større grad etter studiet.

*”Jeg godtar meg selv mye mer (...) Før hadde jeg min identitet knyttet opp til sykepleier. Da var jeg sykepleier og gikk i hvit frakk, i hvit uniform, da var jeg den romslige og gode gutten som kunne støtte og hjelpe til og legge til rette. Nå er jeg gestaltterapeut, og i psykiatrien må jeg gjøre alt i mine private klær, og da mister jeg min såkalte beskyttelsesdrakt (ler.) Den har jeg ikke lenger. Og dermed blir jeg utfordret noen ganger; vil jeg stå for det allikevel, eller ikke? Men jeg står for det allikevel, for mine verdier eller at jeg legger til rette for andre eller at jeg hjelper andre. Jeg føler ofte at jeg er en tilrettelegger. Jeg vil ikke komme frem, men allikevel vil jeg ha fokus på meg (begge ler). Jeg vil ikke bli oversett som tilrettelegger. Så i den forstand godtar jeg meg selv mer.”* (student 1)

*”Jeg er mer bevisst på å bruke alle awareness-sonene i forhold til meg selv. Det er det viktigste jeg har med meg. Eller jeg har mer trening nå enn jeg hadde når jeg startet for noen år siden. Og bruke det bevisst og tørre å bruke det bevisst. Og anerkjenne når det ikke er noe der. Er ikke noe i det – greit. Når en ikke legger merke til noe – det er ikke noen spesielle følelser – nei – farvel. Altså, greit. Ikke da bli bekymret – her burde jeg ha følt noe. Ja, det er vel mer aksept på det som er. Og mer aksept på å ta – for eksempel min trøtthet på alvor. Når den melder seg så legger jeg meg ned. Simpelthen.”* (student 3)

De lærer mye om seg selv og hvordan de fungerer.

*”... så jeg lærer vel så mye om hvordan jeg fungerer, da, For eksempel dette her med at jeg er et sånt ketchup-menneske, som jeg kaller det. Ketchup-flasken; du rister og så kommer liksom veldig mye på en gang. Det er helt forstoppelse til å begynne med. Så*

*står du og rister og rister og så plutselig kommer det altfor mye. Og det er litt sånn jeg jobber. Med rapporter, med eksamen, med foredrag, opptreden – hva det måtte være, så er det sånn at jeg går og har det i bakhodet, og jeg skjønner at jeg er avhengig av å ha det i bakhodet i ganske god tid, men jeg gjør egentlig ikke noe med det før nesten siste kvelden, siste natten, siste morgenen, før jeg skal gjøre noen ting. Da gjør jeg det, og det går bra. Før så ville jeg meldt meg på sånn studieteknikk-kurs eller gått på kurs for å lære meg mer struktur, for å jobbe to timer hver dag for liksom å strukturere meg, da. Men gjennom gestalt, så har jeg lært at det er ikke sånn jeg gjør det. Jeg gjør det på en annen måte! Så nå har jeg begynt å anerkjenne det, så når jeg snakker med folk som skal bruke meg til foredrag eller hva det er, så sier jeg: Vi kan godt ta et møte tre uker på forhånd, men du kommer ikke til å høre noe fra meg før dette nærmer seg. Og jeg har full kontroll på det. Så jeg kommer til å gjøre det den siste dagen uansett, ikke sant? Så jeg sier det, for da blir de også rolige. Så sier de: Ja, men sånn jobber X (sier navnet sitt.) Og før ville jeg mye mer forsøkt å endre på det.” (student 5)*

Endringene studentene beskriver at de har gått gjennom, ser de ut til å primært attribuere studiet. Imidlertid er årsakssammenhenger vanligvis komplekse (Kvernbekk 2002) og ikke mulig å fastslå i min undersøkelse. Studentenes endring kan også skyldes andre faktorer. Studiet tar lang tid, og det er mulig at de uansett ville endret seg i løpet av den tiden studiet varer. Hendelser i livet kan medføre endring generelt, og verden og samfunnet endrer seg på måter som kan påvirke individene. Studentene ser imidlertid ut til å like at de har endret seg, og gir uttrykk for stor tro på gestaltterapiens og gestaltutdanningens påvirkning. De har selv følt på kroppen at gestaltterapi virker. Og det vi selv har kjent på kroppen, kan vi raskt tendere til å oppfatte som “sant” eller generalisere.

I Studieplanen står det at “et av de viktigste redskapene i gestaltterapi er terapeuten selv (...) Dette betyr at det er viktig for terapeuten å bearbeide egne uferdige opplevelser for å kunne være tilgjengelig for det klienten trenger i situasjonen som oppstår.” (2008: 4).

Endringstanken i gestaltterapi er basert på å slutte ufullstendige gestalter. Dette er viktig fordi de ufullstendige gestaltene står i veien for den frie og flytende dannelsen av adekvate gestalter i situasjonen (Perls 1973). For at terapeuten kan være tilgjengelig for det klienten trenger i situasjonen som oppstår, er terapeuten nødt til være i stand til å bruke sin awareness forholdsvis ”fritt” for å kunne legge merke til hva som figurerer i relasjonen. Sliter terapeuten selv med mye ubearbeidet stoff som hun ikke har awareness på, kan disse komme ”i veien” for adekvat bruk av hennes awareness i møtet med sin klient. Dette er alltid en potensiell fare i en terapeutisk relasjon da ingen terapeut kan sikre seg mot at eget stoff kan aktiviseres i arbeid med andre. Men med god innsikt i og awareness om egen historie, eget problemstoff og egne reaksjonsmønstre, vil en dyktig terapeut kunne bruke dette som en ressurs i møtet

med sin klient. Når studenter har endret seg, vil de ha sluttet noen av de gestaltene som var ufullstendige.

Flere studenter rapporterer at de i tillegg til å få en større grad av aksept av seg selv, også opplever større grad av fleksibilitet, åpenhet og toleranse overfor *andre* mennesker etter utdanningen. Student 4 uttrykker dette slik:

*”Jeg tror den (utdanningen) har gjort meg mer liberal (...) Og så tror jeg også at jeg ikke er blitt så fordømmende, jeg er ikke så streng lenger som jeg var. Jeg er litt mer bevegelig. Ja, litt mer tolerant.”* (student 4)

Mens student 7 beskriver hvordan større grad av åpenhet påvirker henne som terapeut.

*” i terapisammenheng, da tenker jeg at det har også hjulpet meg til å være veldig sann åpen og stå i prosessen (...) Det er jo så forskjellig måte folk kommer inn døren på, og noen kan komme inn døren på en måte som kanskje vekker litt ubehag i meg hvis de stormer inn og snakker i mobiltelefonen, men det gjør meg ikke noe, altså, det liksom åpner noe: oi, hva kan skje nå? Så jeg er litt mer åpen selv om det også vekker noe negativt. Altså, jeg er åpen for å utforske det. Så den holdningen tenker jeg at gestaltskolen har bidratt til. ”* (student 7)

Selv om både student 7 og flere av de andre sa at de hadde mye av dette med seg fra før de begynte på utdanningen, hadde den gjort dem mer bevisste i forhold til hvordan de forholder seg til andre og ga også direkte utslag i hvordan de møter sine klienter. Åpenhet, aksept og toleranse er viktige egenskaper for en gestaltterapeut som skal støtte klienter i sårbare og vanskelige situasjoner til å finne egne svar.

Så studentenes utsagn vitner om at de både er i stand til å endre seg og tåle følelsene som følger med endring. Det ser også ut til at skolens undervisning i stor grad innfrir de innholdstrascendente målene som innebefatter personlig endring og utvikling.

## **5.4 Terapi i praksis – metoder og eksperimentering**

En av de overordnede målsetningene som uttrykkes i Studieplanen er at studentene skal lære gestaltterapeutisk metode og kunne anvende den i praksis (2008: 3). Alle studentene ga uttrykk for at de hadde lært det. En student som hadde annen gestaltutdanning fra før, uttrykte at hun var blitt en bedre praktiker:

*“Jeg er blitt bedre på å gjøre gestaltterapi i praksis”* (student 3)

Flere studenter rapporterte at de har lært å jobbe med klienter og utføre gestaltterapi med dem. De har lært å være gestaltterapeut.

*“Det med klienter har jeg jo lært det meste gjennom gestaltterapien for jeg hadde ikke sittet i klientsituasjoner før. Så det er jo en åpenbar ny ting som jeg har lært. Virkelig. Å sitte i en klientsituasjon. Og som gestaltterapeut, så er det ganske viktig!”* (student 5)

*”jeg har lært hvordan å gjennomføre terapi, å være gestaltterapeut”* (student 4)

I Studieplanens overordnede målsetning, jf. 3.3, står det også at studentene skal lære gestaltterapeutisk metodikk. Studentene bekrefter at de har lært dette:

*”Rent sånn faglig så tenker jeg at jeg har lært terapeutiske metoder (...) Jeg har lært de verktøyene vi har og de metodene vi bruker”* (student 4)

*“Jeg liker ikke å si at jeg har lært ulike metoder. Fordi det høres ut som at det blir litt sånn NLP-aktig, akkurat som at stolarbeid er en metode. Men det er jo også det. Med det lille forbeholdet om at det ikke bare kan brukes, det må jo passe inn i sammenhengen og kan graderes ned og sånt no’. Men det er fortsatt en gestaltterapeutisk metode som jeg har lært.”* (student 5)

I Studieplanen presiseres ulike gestaltterapeutiske metoder som skal læres: a) dialog og kommunikasjon, b) “projeksjonsstolen,” c) arbeid med drømmer, d) arbeid med kropp og kroppsuttrykk, e) eksperimenter, f) bruk av awareness (2008: 9). Student 6 nevner at hun har lært mange av disse.

*”Gestaltundervisningen har lagt veldig opp til ferdigheter, da. Læring av ferdigheter. Mye mer enn noen annen utdanning jeg har tatt. Jeg tenker at jeg har lært hvordan man stiller spørsmål og hvordan man kan kommunisere. Litt sånn reflektert forhold til nettopp det med kommunikasjon. Teknikker man kan bruke – fantasireiser, drømmer, stoler og mer konkret sånne terapeutiske verktøy, for å kalle det det. Remedier. Nei, ikke remedier, men er det det det heter? Det heter rekvisitter! Altså, bruk av ting, da. Og det å kunne spille på ulike samværsformer; stillhet, kropp, bevegelser. Alle disse tingene som jeg tenker er verktøy.”* (student 6)

Student 1 eksemplifiserer hvordan han har lært å arbeide annerledes metodisk gjennom å fokusere på klientens språkbruk og kroppsuttrykk:

*”For eksempel sa en pasient at han var så trist, han var deprimert og følte seg trist. Da sa jeg: Trist? Hva legger du i ordet trist? Og da kom det en **masse** begreper, og han sa at beina hans var tunge og ditten og datten. Og da kom jeg akkurat med gestalt: ja, men når beina er tunge – hva har det med tristhet å gjøre? Og du går*



*langsomt – hva har det med tristhet å gjøre? Og da kom han helt bort fra ordet tristhet og kom på helt andre ting. Og han erstattet ordet tristhet med tunge bein, alt går langsomt, jeg har mange andre tanker, jeg føler sorg. Og dermed spurte jeg: Ja, men hva har det med tristhet å gjøre? Og det tar jeg med meg fra gestaltutdanningen, den tanken hadde jeg ikke før – å stille spørsmål med hva er trist. Og uansett om jeg kunne spørre om det, visste jeg ikke at det lå en teori bak eller hva som skjedde i kroppen, fordi før var jeg ikke interessert i hva som skjedde i kroppen. Og at det som skjer med deg henger sammen med at du kan føle hjertet banke eller at det kan sitte i magen eller brystet eller slik. Men det var jeg ikke opptatt av før. Nå kan jeg spørre: Hvor sitter tristheten? Nå er jeg mer opptatt av det kroppslige. Jeg hadde ikke sett det på den måten som gestalt har lært meg det. Før lærte man i sånn vanlig sykepleie at alt er psykosomatiske plager, så hvis du blir trist, da fungerer ikke tarmene så godt, for eksempel, eller du får mindre matlyst. Men nå kan man også spørre sånn: Hvor sitter tristheten? Eller hva gjør det med deg? Eller hvordan utarter det seg? Eller jeg ser nå at du puster fortere. Eller at du tar deg på magen eller du tar deg til brystet. Har du en beskyttende hånd på? Eller: Har det noen betydning at du legger hånden på brystet?”*

Han har blitt klar over den kroppslige dimensjonen i opplevelsen av følelser på en annen måte enn før og bruker den aktivt som metode for å bringe prosessen videre og øke klientens awareness. Gestaltterapiens subjektive aspekt blir også tydelig her, terapeuten er ute etter å undersøke *klientens egen opplevelse* av språk- og kroppsbruken og legger ingen bestemt teori på. Vi kan også se gestaltterapiens holistiske tilnærming – terapeuten bruker både klientens kroppsspråk, bevegelser og det verbale som innfallsvinkel for å bringe den terapeutiske prosessen videre (Perls 1992, Clarkson & Mackewn 1993).

Ifølge Studieplanen skal studentene blant annet “kunne velge metode som passer i situasjonen” og “kunne bruke denne metoden” (2008: 9). Videre skal de lære å lage og gradere terapeutiske eksperimenter, jf. 3.3. Lærer 2 snakket om dette. Han var opptatt av at det er studentenes awareness som skal styre graderingen i eksperimentene:

*”... at de også lærer å stole på sin egen gradering. Ofte sier studenter: Jeg føler meg så dum med min klient. Ja, men det er da awareness. Og hva gjør jeg da med den? Ser jeg? Ser jeg ikke? Det er en awareness også om awareness, en gradering av det. Når jeg blir veldig sint, for eksempel, skal jeg si det eller ikke? Om jeg skal si det eller ikke, det må bli styrt av awareness og ikke hva jeg eller noen andre har sagt eller hva en bok sier.”*

Student 5 forteller her hvordan han lærte å gradere eksperimenter og at han siden har vært oppmerksom på å tilpasse metodene han bruker til den enkelte situasjon:

*”Og dette med å gradere, jeg bruker gradering veldig mye i terapien min. Så jeg har gjort mye sånn, jeg bruker mye hender. Så et stolarbeid der faren er høyre hånden og moren er venstre hånden – jeg har sett at mange liker det. Og så kan det bli et stolarbeid eller kanskje mest temaet. Fordi jeg lærte tidlig, med den første klienten jeg hadde. Jeg puttet ham rett i stolen, nesten, vet du. Og jeg skjønnte egentlig ikke hvor kraftfullt dette her kan være. Så jeg stoppet eksperimentet heldigvis fordi feltet tålte faktisk ikke det, altså. Og det ble jeg klar over sammen med klienten, da, og lærte mye av det. At det er effektfulle – kall det teknikker, metoder, med det forbeholdet med ordbruken min – som er såpass effektfulle at du kan ikke rive det løs ifra sammenhengen, altså. Og bare bruke det kritikkfritt. (student 5)*

Det blir tydelig hvor grunnleggende det er i gestaltterapien at terapeuten har en godt utviklet awareness og hele tiden bruker den i det aktuelle feltet. I tillegg til å ha kunnskap om ulike terapeutiske metoder må terapeuten kunne vurdere og tilpasse bruken av dem i hver enkelt situasjon. Ellers kan terapien gjøre mer skade enn gagn for klienten. Student 5 beskriver her at han kunne bruke sin awareness i feltet med en klient og stoppe et eksperiment som ble for kraftfullt. Han gir uttrykk for at han har lært å gradere sin metodebruk, og det ser ut som han har lært å gjøre det basert på sin awareness, slik lærer 2 er opptatt av. Det blir tydelig at læringsmålet om at studenten skal mestre å arbeide kreativt som nevnes i Studieplanen (2008: 7), må kombineres med en godt utviklet awareness. Dette er viktig for at terapeuten skal kunne utføre sin praksis på en etisk og forsvarlig måte. Å være i stand til ”etisk og faglig refleksjon” som gestaltterapeut (Studieplan 2008: 8) er da også et læringsmål som nevnes i Studieplanen. Hva ”etisk og faglig refleksjon” betyr er imidlertid ikke umiddelbart gitt, men det er rimelig at å kunne forvalte sine metoder adekvat inngår som en del av dette læringsmålet. Slik sett kan læringen av graderingen av terapeutens metodebruk basert på awareness om feltes organisering se ut til å være en forutsetning for å lære å arbeide etisk forsvarlig. Vi kan her også se hvor komplekse en del av læringsmålene i Studieplanen er og hvordan kunnskapen som skal læres, må brukes helhetlig.

At studentene både lærer å eksperimentere og mange ulike måter å gjøre det på, samt tenke kreativt og kritisk for å gradere eksperimentene og tilpasse dem den enkelte situasjon de befinner seg i, er hensiktsmessig for å kunne bringe den terapeutiske prosessen videre. Eksperimenteringen bidrar til å gjøre en gestaltningsprosess tydeligere i den kreative tilpasningen. Et eksperiment kan mobilisere energi i arbeidet med å bringe prosessen videre fra å-kontakte-fasen til endelig kontakt-fasen (Latner 1992, PHG 1992). Å evne å gradere eksperimentene blir viktig for å bidra til at metodene som benyttes i det terapeutiske arbeidet

hele tiden er adekvate i forhold til situasjonen og relasjonen. Klienten skal utfordres for å komme videre, samtidig som hun skal ivaretas og ikke utsettes for stimuli som kan være skadelige.

I gestaltterapien er det klientens egen opplevelse og erfaring som ligger til grunn for innsikt og endring. Vi må ofte stimulere til aktiviteter som ligger utenfor klientens awareness, for å få tilgang til den implisitte hukommelsen som styrer schemataene som igjen kontrollerer de vanemessige atferds-, erfarings- og tankemønstrene vi søker å endre i terapi (Stæmmeler 2002). For at terapien skal være effektiv blir det da svært viktig at terapeuten evner å være kreativ og tilpasse og gradere sine eksperimenter. Hva som utgjør et eksperiment, varierer imidlertid fra situasjon til situasjon. Det kan bestå i utagerende rollespill eller bevegelse, eller utgjøre en samtale der klienten deler noe fra sitt liv hun aldri har fortalt tidligere. Det kan også være å utforske hva ordet trist betyr som vi så i eksempelet fra student 1, eller en intellektuell diskusjon i en undervisningssituasjon slik lærer 2 uttrykker det:

*” i seg selv er det også et eksperiment å kunne diskutere med hverandre på et intellektuelt nivå. Som en del av undervisningen.”*

Det viktige med eksperimentet er at det bringer ny innsikt for den involverte.

Ifølge studentenes egne utsagn lærer de å utføre gestaltterapi i praksis i arbeidet med klienter. Videre lærer de ulike gestaltterapeutiske metoder og å tilpasse metodebruken til feltet de arbeider i basert på sin awareness. Å kunne bruke sine metoder på en adekvat måte i den enkelte relasjon er viktig for på best mulig måte å ivareta klienten. Slik sett ser denne læringen ut til å bidra til at studentene også lærer å forvalte sin metodikk på en etisk forsvarlig måte.

## **5.5 Ambivalent opplevelse av teorilæringen**

I tillegg til erfaringsbasert kunnskap og kunnskap om relasjoner omfatter innholdet i gestaltterapeututdanningen ifølge NGIs Studieplan ”teoretisk kunnskap” (2008: 8). Når jeg spurte studentene om hva slags teoretisk kunnskap de hadde lært, uttrykte de større grad av usikkerhet og ambivalens knyttet til dette enn annen læring.

Student 3 hadde gjennomført en annen gestaltorientert utdanning før hun begynte på NGI og ga uttrykk for at det var vanskelig for henne å skille mellom kunnskapen hun hadde med seg fra den forrige utdanningen, og det hun hadde lært på NGI. Hun sa likevel at

*”Jeg har lært noen flere begreper (...) jeg har lært noe mer gestaltteori”* (student 3)

Flere av studentene ga imidlertid uttrykk for usikkerhet på om de hadde lært nok teori. Som student 7 uttrykte det:

*“Jeg synes kanskje du får litt for lite teori under de fire årene”* (student 7)

Student 4 mente at læringen ikke var godt nok forankret i teorien:

*”det skulle vært mye mer teoretisk forankret”* (student 4)

Likevel uttrykker hun ambivalens på spørsmålet om hun hadde ønsket mer teoriundervisning:

*”jeg er litt begge veiene. Det oppdaget jeg da jeg plutselig satte meg ned med spørreskjemaet. Jeg synes jeg slipper lett unna, ja, og det liker jeg. Jeg synes det er veldig OK å ha et lett studie. Og så tenker jeg sånn i forhold til det faglige – for gestaltterapeuten – så synes jeg faktisk kanskje ikke det er så gunstig at det er et lett studie. Jeg synes det er skremmende at det er så pass lett i forhold til masse annet.”*

Også student 7 uttrykker ambivalens med tanke på å skulle ha mer teoriundervisning eller at den skulle bli mer “forelesningsaktig.”

*”Jeg skjønner at de ikke vil det, da, men jeg skulle nesten i hvert fall ønske at en helg eller i hvert fall en hel dag var satt av til teori sånn som Z (sier navnet på en lærer) gjorde, jeg! En dag, eller at om fredagen var det prosess og litt teori og lørdagen var faktisk teori. Men ja, nei, offnei, jeg kunne ikke tenke meg mer teori heller. Fordi jeg kunne ikke tenkt meg å ha masse teoriforelesninger. Ikke mange av de, nei. Jeg var veldig glad for at det ikke var mange av de! Men kanskje én dag pr. år eller noe sånt! For jeg er veldig redd for å ende opp på sånn forelesningssal.”* (student 7)

Student 2 er heller ikke fornøyd med teoriundervisningen. Hun forteller at lærerne ikke husket teorien vedkommende skulle undervise i. Likevel ønsker heller ikke hun seg mer teoriundervisning.

*“Jeg ville ikke ønsket meg at det var mer teoriundervisning! Men jeg kunne kanskje tenkt meg at det liksom ikke var sånn at læreren sto og ikke husket den teorien vedkommende skulle forklare oss der og da. For det har jeg opplevd. Hvor var arkene mine, liksom. Det blir frustrerende, da.”*

Student 4 beskriver at hun opplever at det stor forskjell på hvor mye teori studentene lærer, og at det er avhengig av hvilken klasselærer man har.

*”Og da tenker jeg også i forhold til teoriene. Der opplevde jeg at det er stor forskjell på klassene. Vi er fire klasser – vi har en lærer, og de fra en annen klasse som jeg har veiledning med, har en helt annen lærer. Og litt av frustrasjonen min i veiledningen, det er at jeg føler at vi har jo ikke gått på samme skole (...) De har lært mer teori – mer teoretisk forankring. De er mye mer faglig trygge for de har mer terpet teorier har jeg inntrykk av. De henviser mye mer i forhold til sånn vi har jobbet i vår klasse”*  
(student 4)

Også student 8 har opplevd at det er ulikt hvor mye de forskjellige lærerne legger vekt på teoriundervisningen. Hun tenker imidlertid at hun totalt sett har lært teori:

*”Og videre utover i studiet har det jo vært på en måte litt sånn deilig variasjon, da, i og med at vi har byttet lærere hele tiden, ikke sant? Hadde vi ikke det, så vet jeg ikke helt åssen det hadde gått. Men det at vi har noen ganger fått inn masse teori, ikke sant? Så har vi jo skjønnet mer av det andre.”*

Flere av studentene var opptatt av at lærerne tolket teorien forskjellig og dermed underviste ulikt om den. Student 8 uttrykte at dette ble forvirrende:

*”Vi lærer jo helt forskjellige ting fra de forskjellige lærerne. Om teori. Også lærer vi noen ganger ting som vi kan bli veldig forvirret av – i hvert fall kan jeg det. Når en sier en ting og en sier det motsatte, nesten. Og så blir det et tema og så blir det på en måte ikke avklart.”* (student 8)

Mens student 6 opplevde det som nyttig.

*“å vise til ulike holdninger blant lærerne var positivt for læringen, slik at vi studentene selv kan reflektere”*

Lærerne mente at teoretisk kunnskap utgjør en viktig komponent for utføringen av gestaltterapi i praksis og sa at de har blitt mer opptatt av å undervise i dette de siste årene.

Dette er i overensstemmelse med opplevelsen til student 3:

*”jeg tror dette handler om en tradisjon og en utvikling – og det har vært en utvikling fra jeg gikk i andre klasse. Og på disse tre årene har det skjedd ting. Det endrer seg – det er mer på gli i forhold til å si at det er viktig med teori”*

Teoriundervisningens fokus er ifølge lærer 3 er å sørge for at teorien blir et nyttig redskap for praksis:

*”studentene skal lære at teori kan være nyttig i praksis”*

Teorien kan hjelpe studentene til å anerkjenne og forstå hendelser i en praksissituasjon:

*” For plutselig passer teorien, en kjent teori kan plutselig gi forståelse på en situasjon i praksis (...) teori skaper en slags hjelp for å anerkjenne disse situasjonene. Det hjelper min awareness; Åja, det er det!” (lærer 2)*

Ifølge Kvernbekk (2011) kan teori ha mange funksjoner. Man kan se på teori som foreskrivende og normative beskrivelser av hvordan praksis *bør* utføres, eller man kan se den som beskrivelse av fenomener slik de faktisk *er*. En tredje måte er å se teori som å være ”på linje” med praksis, det er ikke noe skille mellom dem, men de er nær hverandre og relevante for hverandre. Med denne måten å se teori foregår det kontinuerlig en gjensidig utveksling mellom teori og praksis slik at begge hele tiden kan revideres i lys av hverandre. Teori-praksis sees som et dynamisk forhold der begge tillates å utvikles over tid.

Ett problem med ”teori-på-linje-med-praksis-synet” blir ifølge Kvernbekk hvordan denne gjensidige utvekslingen mellom teori og praksis skal oppstå første gang. Utfra dette synet *starter* teorien nemlig i praksis (min utheving). Den vokser ut fra praksis og skal mates tilbake til praksis, og dens hensikt er å endre praksis til å bli mer effektiv eller hensiktsmessig. Teorien blir slik underordnet praksis og ikke lenger så sidestilt som det i utgangspunktet kunne høres ut. Kunnskaper har ingen verdi hvis de ikke leder til handlinger (praksis) som kan bidra til å endre verden på en eller annen måte. Dette blir en instrumentell oppfatning av teori (ibid.).

Hvilket syn på teoriens funksjon i forhold til praksis ser så lærerne på NGI ut til å forfekte? Deres utsagn om at teorien skal undervises med tanke på å kunne brukes i praksis og hjelpe studentene til å gjenkjenne og forstå hva som foregår i praksis, kan vitne om at de holder seg

med en forståelse av teori i nærheten av den instrumentelle. Selv om lærerne ikke sier det eksplisitt, må det forstås implisitt at hensikten med å forstå eller gjenkjenne praktiske fenomener for studentene, primært er å føre til forbedring av deres terapeutiske praksis.

Etter en liten diskusjon under intervjuet om innlæringen av teori og hvilken hensikt den skulle ha, konkluderte lærerne med at undervisningen skulle stimulere til at studentene skulle lære å *reflektere* over teori og praksis:

*“du kan lære å reflektere over teorien, du kan lære å reflektere over metoden, du kan lære å reflektere over awareness, men det at de faktisk lærer å reflektere – sånn per se om alt sammen – det er jo det vi er opptatt av, da. Ikke sant?” (lærer 3)*

Men hva betyr det – at studentene skal lære å reflektere? Hva gjør mennesker når de reflekterer? Refleksjon kan være så mangt, og det er ikke gitt hva det fører til. Like gjerne som å føre til nye perspektiver og endrede handlingsmåter, kan refleksjon bidra til sementering av oppfatninger folk hadde fra før av. Det avgjørende vil etter min mening være hvordan denne refleksjonen foregår og hva hensikten med den skal være. Det vil påvirke hva den fører til.

Ut fra et instrumentelt teorisyn blir tenkningens funksjon å rekonstruere en allerede eksisterende praksis (Kvernbekk 2011). Hvis det er dette teorisynet som legges til grunn for refleksjonen studentene på NGI skal lære, er faren at de primært lærer å repetere og gjenskape allerede eksisterende idéer og praksiser. De vil i mindre grad lære å bidra til å videreutvikle gestaltterapien som teoretisk (og praktisk) disiplin. Jeg spurte imidlertid ikke lærerne nærmere om hva de la i begrepet refleksjon, og hva slags refleksjon de tenkte at studentene skulle lære, så undersøkelsen min gir ikke svar på disse spørsmålene.

Samsvarer så lærernes oppfatning av teoriundervisningens hensikt med læringsmålene som uttrykkes i Studieplanen? Studieplanens intensjoner kan se ut til å være flere: Innholdet i gestaltterapeututdanningen skal blant annet utgjøres av ”teoretisk fagkunnskap” (2008: 8). Dette spesifiseres i en rekke konkrete læringsmål som ble presentert i 3.3. Samtidig skal kunnskapen være erfaringsbasert. Det er ”erfaringen av hva studenten gjør” som skal ”settes inn i en teoretisk sammenheng” (2008: 11), og *erfaringen* skal utgjøre en ”forutsetning for studentenes forståelse av faget og læring av yrket” (2008: 8).

Ifølge gestaltterapiens syn på læring (Perls 1992) er det læringen som skjer gjennom erfaring, økt awareness og personlig innsikt, som gir mening og forståelse. Denne kunnskapen fører til endring og handling og er den som regnes for å ha verdi. Vi kan her bringe inn begrepet fra Piaget om operativ kunnskap og si at det er den operative kunnskapen som vektlegges i gestaltterapien og som kommer til uttrykk i Studieplanens fokus på at kunnskapen skal være basert på *erfaringen*. Samtidig er det verdt å minne om at gestaltterapiens læringssyn er utledet fra terapeutisk praksis, jf. 2.15, der læringen primært handler om selv. I en utdanning, selv om en del av lærestoffet i denne utdanningen også er studentene selv og deres egen utviklingsprosess, vil læring av konsepter og begreper gjennom lesing og pugg – kunnskap mer på linje med Piagets figurative kunnskap – også ha sin plass. Perls anerkjenner også at det er mulig å lære gjennom drill og repetisjon, men mener at denne læringen bare fører til *forklaring* som ikke vil gi innsikt og mening på samme måte som den erfaringsbaserte læringen. Studieplanen inneholder imidlertid også læringsmål om teoretisk kunnskap som er mer på linje med figurativ kunnskap. For eksempel er en av målsetningene for faget ”Gestaltterapiens teori” at studenten skal ”kunne redegjøre for teoriene” (2008: 9). Også deler av kunnskapsmålene knyttet til de ulike studieårene inneholder kunnskap som er figurativ. Lærernes intensjon med teoriundervisningen ser imidlertid ut til hovedsakelig å generere operativ kunnskap. Teorien handler om praksis, den skal føre til forståelse og forbedring av praksis og lede ut i handling. Riktignok ga også noen av lærerne uttrykk for at studentene lærte teorien når de leste den med tanke på ”å svelge den og gulpe den opp til eksamen”, og at det også kunne være nyttig. Nyttet var imidlertid at de ble bedre terapeuter:

*”siden vi har fått multiple choice-eksamen i 2. klasse, må studentene lære teori. De må lese teori – et visst antall bøker, og jeg ser at de blir bedre terapeuter.” (lærer 2)*

Og da er vi tilbake i praksis igjen. Mens Studieplanen gir uttrykk for at den teoretiske kunnskapen som skal læres skal være både operativ og figurativ, gir lærerne uttrykk for at den hovedsakelig skal være operativ.

Studentenes ambivalente holdning til læringen av teoretisk kunnskap avviker imidlertid såpass mye fra de andre punktene i undersøkelsen at jeg vil dvele ved dette noe lenger. I tillegg til å nevne gestaltterapeutisk teori, var det flere temaer studentene mente at de ikke lærte nok om. Psykopatologi, grupper og gruppeprosesser, gestaltterapiens røtter og filosofiske grunnlag, etikk og kunnskap om forretningsdrift og juss knyttet til å være



privatpraktiserende terapeut ble nevnt spesielt. Det er imidlertid uttrykt eksplisitte læringsmål i Studieplanen for hvert av disse områdene (2008: 8–10). Studentene sier heller ikke at de ikke lærer dette, men at de ikke lærer det ”godt nok.” Hva studentene tenkte at de skulle med mer av denne kunnskapen, ble imidlertid ikke klart. Jeg tenkte heller ikke på å spørre mer om det under intervjuene. Forvirrende og for lite undervisning i teori, samt manglende henvisninger til litteratur og forskning er imidlertid et gjenvendende tema i studentevalueringer ved skolen (Røst pers. komm. 17.10.11) og er også det studentene uttrykker mest misnøye med i rapporten *Oppsummering og analyse av studentevalueringene for undervisningsåret 2009–2010* (NGI 2011). Dette leder meg til å stille spørsmål ved om læringsmålene vedrørende teoretisk kunnskap er tilstrekkelig ivare tatt med undervisningen slik den er i dag.

Skjervheim (2002) advarer mot at praksis som unnlater å inkorporere teoriens *hvorfor* ved å ikke bygge på teoretiske, vitenskapelige disipliner, men nøyer seg med en beskrivelse av *at* det er slik, lett kan bli til en slags mystisk og uforklarlig ”kunst.” Schön (2001) mener imidlertid at en profesjonell praktiker aldri blir i stand til fullt ut å redegjøre for sine vurderinger, og at det heller ikke er praktikerens oppgave. Praktikerens kunnskap skal primært *vises* i handlinger som utføres spontant eller intuitivt i en praksissituasjon (Dale 2005, min utheving). Praktikerens må også være i stand til å reflektere over sin praksis, men denne refleksjonen skal føre tilbake til praksis igjen, med hensikt om å på en eller annen måte forbedre den. Hvis vi ser på hva Studieplanen uttrykker om målsetningen for teoriundervisningen, skal studenten ”kunne redegjøre for teoriene” (2008: 9). Videre skal studenten kunne begrunne valg av terapeutisk metode hun har benyttet og ”kunne begrunne teoretisk det han/hun faktisk gjør i eget arbeid som terapeut.” I tillegg skal hun ”kunne sette arbeidet (det terapeutiske) inn i en samfunnsvitenskapelig sammenheng, begrunne dette og plassere gestaltterapi og forskning innenfor vitenskapsteori” (2008: 10). Mens de to førstnevnte målsetningene kan se ut til å gi uttrykk for en hensikt i større grad på linje med Schön og et mer instrumentelt syn på teoriens funksjon, ser den siste målformuleringen ut til å samsvare mer med Skjervheim. Studentene skal i tillegg til å beskrive gestaltterapeutisk teori og bruke den til å begrunne sine handlinger i praksis, også kunne sette arbeidet inn i en teoretisk og forskningsbasert kontekst (den samfunnsvitenskapelige, min utheving), og de skal kunne plassere gestaltterapien i en videre kontekst (innenfor vitenskapsteorien). For å innfri

denne målsettingen er det nødvendig å undervise den teoretiske kunnskapen med en innstilling om at den kan brukes til mer enn å mates tilbake til praksis.

Kvernbekk understreker at teoretisk kunnskap kan brukes på andre måter enn kun å forbedre praksis (Kvernbekk 2011). Den kan brukes til å se med – vi gjenkjenner fenomener i praksis gjennom teorien (Kvernbekk 2002). Den kan gi mulighet for å gi distanse til nettopp det daglige arbeidet i praksis, den kan gi mulighet til å innta et kritisk perspektiv til både vår praksis og vår teori, og den kan bidra til å utvikle gestaltterapien videre som fag.

Men selv om Studieplanen også gir uttrykk for å kunne inneha læringsmål for den teoretiske kunnskapen som kan innebære bruk av den som mulighet for kritisk perspektiv til potensiale til teoretisk videreutvikling av teorien, uttrykker likevel Studieplanen et tydelig budskap om at NGIs terapeututdanning primært skal utdanne gestaltterapeuter som skal bli (kliniske) praktikere.”... gestaltutdanningen er yrkesrettet og kvalifiserer for å arbeide profesjonelt med mennesker ... Gestaltutdanningen er et profesjonsstudium.” Videre står det at studenten lærer gestaltterapeutisk teori og metode og ”å anvende dette i praksis” (2008: 8). Så den primære hensikten med utdanningen ifølge Studieplanen er å utdanne praktikere.

Hva kan så årsaken være til at studentenes opplevelse av teorilæringen er så ambivalent, og at de uttrykker mer misfornøye på dette punktet enn de andre? Studentene synes å tilskrive undervisningsmetodene som benyttes ved skolen mye av dette, og tenke at mer ”forelesningsaktige” undervisningsmetoder kan bøte på dette. Samtidig har de ikke lyst på flere forelesninger. De angir også at lærerne underviser teorien ulikt både når det gjelder mengde og innhold, som en annen årsak. Men skyldes denne ambivalensen undervisningsmetodene? Må det flere og ”rene” forelesninger til for å ivareta Studieplanens intensjoner og målsetninger for at studentene skal oppleve mindre misnøye og ambivalens i forhold til læringen av teori? Ja, kanskje noe mer. Men jeg tror ikke at det er det eneste svaret på denne problematikken. Å være nyutdannet utøver av en profesjon kan ofte innebære en følelse av usikkerhet. Man har enda ikke tilegnet seg erfaringen og tryggheten som utøver av yrket, og man tenker at mer teori vil ”bøte på” denne følelsen. Det er mulig at noe av studentenes ambivalens i forhold til den teoretiske kunnskapen er uttrykk for dette. Studentene kan ha urealistiske forventninger til hva teorien kan gjøre for dem i forhold til å skape sikkerhet som praktiker.

Kan denne ambivalensen i forhold til læringen av teoretisk kunnskap hovedsakelig skyldes lærernes syn på teoriens funksjon? Vi har sett at lærerne kan synes å mene at teoriundervisningen primært skal utgjøre støtte til og forbedre praksis. Teorien kan også brukes til å forstå praksis, men forståelsen skal så lede tilbake til praksis igjen. Vi har også sett at Studieplanen gir støtte for lærernes instrumentelle teorisyn, samtidig som den også uttrykker et videre perspektiv for målet med teoriundervisningen. I tillegg uttrykker den tydelig at terapeututdanningen er et profesjonsstudium, og at dens mål er å utdanne gestaltterapeuter som kan utføre yrket i praksis. Så det foreligger en ambivalens i Studieplanen i forhold til teoriundervisningens målsetting.

Studentene har sagt at de lærer for lite teori, og at lærerne vektlegger undervisningen av den for ulikt. Er det da slik at lærerne bør undervise mer teori? Bør de i tillegg til å vektlegge at teoriundervisningen skal føre til erfaringsbasert, operativ kunnskap utmyntet i handling også fokusere mer på å styrke den figurative kunnskapen? Eller er det nødvendig å utvide sitt perspektiv på funksjonen teoriundervisningen skal ha i gestaltterapeututdanningen slik at studentene i tillegg til å anvende teorien i praksis også lærer å bruke den til å løfte blikket fra praksis og bruke den som kritisk perspektiv?

Ett spørsmål som kan følge av dette er hva slags teoriundervisning en profesjonsutdanning som gestaltterapeututdanningen skal ta mål av seg til? Hvor mye metaperspektiv er det viktig at en praktiker av gestaltterapi skal ta til sin virksomhet og hvor viktig er det at hun kan bruke teorien som middel til å oppnå distanse? Greenberg (2006) viser at noe av det aller viktigste for at terapien skal fungere, er terapeutens evne til empati og åpenhet. Trenger man i det hele tatt teori for å lære det? Funnene fra min undersøkelse vekker flere spørsmål rundt denne tematikken enn den besvarer. Imidlertid bidrar undersøkelsen til å avdekke et behov for å undersøke dette området ved en senere anledning.

## **5.6 Integrert og helhetlig kunnskap**

Flere av studentene rapporterte at de opplever at det de har lært har blitt integrert i dem og blitt en “del av dem selv.”

*”Jeg tror denne utdanningen har blitt internalisert i meg, blitt en del av meg” (student 6)*

*” Jeg tenker ikke minst på hvilken reise man har kanskje det første året og det andre året hvor det blir så veldig del av en selv.” (student 4)*

*“Det har begynt å bli en del av meg, da. Den gestalt-tankegangen og den holdningen til verden og livet har blitt integrert i meg.” (student 8)*

De fortalte at endringen de har gått gjennom i utdanningen, og at det faktisk at det de har lært har blitt en del av dem selv, påvirker dem på flere arenaer.

*“Jeg tenker absolutt at dette er med meg på flere arenaer i livet mitt (...) I parforholdet eller i familiære sammenhenger eller med venner.” (student 4)*

*“Jeg har måttet ta tak i en del ting i mitt liv som kanskje har vært der før, men nå er det blitt mye mer sånn opp i dagen (...) Og som jeg tenker gjør noe med meg i mitt møte med ikke bare klient og jobb, men i møte med min familie. Og ikke minst for **meg**, altså.” (student 6)*

*“... det har påvirket meg i dagliglivet mitt også, da, og i jobben min.” (student 8)*

*“Jeg bruker det for eksempel på redaksjonsmøtene på jobb. Det er ikke sånn at jeg starter noe prosessarbeid eller noe sånn, men jeg er bevisst på hva er det som skjer her på en helt annen måte enn jeg var før, da” (student 2)*

Dette er i tråd med det holistiske perspektivet som formidles i Studieplanen. Studentenes læring skaper ny innsikt og forståelse som er *både* personlig og profesjonell. Ut fra Wertheimers tanker om deler og helheter kan det se ut som at det studentene lærer, endrer måten de utfører sin ”del-funksjon” i flere ulike helheter. Både som terapeut, familiemedlem, venn og i andre profesjonelle sammenhenger. Når gestaltutdanningen blir en del av studentene, endrer de hele seg og begynner å inngå som endrede deler i andre helheter.

Harris (1999) som har skrevet om gestaltterapeututdanning, mener at *selvet* blir endret i en gestaltorientert læringsprosess, fordi gestaltteoriens hensikt primært er menneskelig vekst, enten den skjer i en terapeutisk eller pedagogisk kontekst. NGIs gestaltterapeututdanning er en pedagogisk kontekst, men med mye fokus på personlig vekst som utgjør både viktig læring og en forutsetning for å bli terapeut. Som det står i Studieplanen, så bruker studentene ”seg selv, sin egen historie og egne problemer under innlæringen av de gestaltterapeutiske

metoder” (2008: 12). Hensikten er at studenten skal få ”økt kunnskap om seg selv” (ibid.). Som vi så i 5.3, rapporterer da også studentene betydelig grad av personlig endring og vekst. De endrer *seg* i løpet av utdanningen. Og når de endrer *seg*, som må ses som en endring av selv, har læringen som konsekvens at den påvirker både personlig og profesjonell arena. Jeg vil kalle dette en slags helhetlig læring – den får konsekvenser for studentene ikke bare som terapeuter, men som kolleger, i andre jobbrelaterte situasjoner, samt i personlige relasjoner som med venner og familie. Her kommer Woldts (2005) utsagn fra 3.5 om at det ut fra gestaltterapiens holistiske perspektiv er umulig å skille personlig og profesjonell, til uttrykk i mine funn. Skottun (2004) fant også at hennes informanter ble påvirket både personlig og profesjonelt av gestaltterapeututdanningen ved NGI. Igjen vitner studentenes utsagn om at skolens undervisning i stor grad innfrir de innholdstrascendente målene som innbefatter personlig endring og utvikling. Videre viser de den helhetlige konsekvensen innfrielsen av de innholdstrascendente læringsmålene i gestaltterapeututdanningen har.

## 5.7 Oppsummering og konklusjon

Det ser ut som om NGI langt på vei lykkes med sine intensjoner med hva de vil at studentene skal lære gjennom undervisningen. Ifølge studentenes egne utsagn oppfylles de fleste av Studieplanens konkrete mål. Studentene lærer gestaltteorien, de behersker den i praksis og de kan anvende den som terapeuter. I tillegg til å lære gestaltterapi både i teori og praksis ser teorien og praksisen ut til å forsterke hverandre. Skolen ser ut til å lykkes godt med innfrielsen av innholdstrascendente mål som innbefatter personlig utvikling og bevisstgjøring av holdninger. Studentene rapporterer betydelig grad av endring og personlig vekst, og dette preger dem både personlig og som terapeuter. Også i forhold til ferdighetsmålene lykkes skolen med sin undervisning, studentene rapporterer at de lærer gestaltterapi i praksis, og at de lærer å bruke gestaltterapeutiske metoder i arbeidet med sine klienter. Kort sagt; de lærer å ”bli” gestaltterapeut.

Samtidig kan studentenes ambivalente holdning til læringen av teoretisk kunnskap tyde på at skolen har et utviklingspotensial når det gjelder bedre innfrielse av disse målene. Det ser ut til at Studieplanen uttrykker ambivalens omkring teoriundervisningens målsetting, mens lærerne hovedsakelig forfekter et instrumentelt syn på teoriens funksjon. Uklarheter på dette området kan være årsak til studentenes ambivalente holdning i forhold til læringen av teori. Ytterligere forskning kan undersøke hvordan skolen kan utvikle dette videre.

## 6 Presentasjon av data: Hvordan lærer studentene?

I det forrige kapitlet var fokus på *hva* studentene ved NGIs 4-årige gestaltterapeututdanning lærer i løpet av utdanningen. Studentenes egne utsagn ble presentert og drøftet i forhold til lærernes utsagn, læringsmålene i utdanningens Studieplan og gestaltterapeutisk teori. I dette kapitlet vil jeg belyse og drøfte *hvordan* studentene ved gestaltterapeututdanningen lærer. Mens forrige kapittel om *hva* dreide seg om innholdet som læres, vil dette kapitlet omhandle *måten* det faglige innholdet ("hva") læres på.

Før jeg går nærmere inn på hvordan studentene lærer, tar jeg en liten omvei og starter med å si noe om *undervisningens* hvordan. *Undervisningens* hvordan og *læringens* hvordan er ikke det samme. Selv om meningen er at de skal henge sammen, er ikke det nødvendigvis tilfellet. Undervisningens hvordan viser ifølge Pettersen (2005) til pedagogiske virkemidler, strategier eller metoder. Begrepet metoder kan utgjøres av ulike ting, men i vid forstand omfatter det mer generelle undervisningsprinsipper, spesifikke metoder, undervisningsformer og ulike framgangsmåter, i tillegg til undervisningens sosiale organisering, læreratferd og lærerholdning. Hensikten er å tilrettelegge og formidle undervisningens innhold på en måte som gir studentene gode muligheter for å innfri de angitte læringsmålene – undervisningens *hva*. Mens undervisningens hvordan beskriver hva *lærerne* gjør, omhandler læringens hvordan det som skjer med *studentene* når de får presentert undervisningens "hva" (lærestoffet eller innholdet) gjennom de ulike undervisningsmetodene. *Læringens* hvordan dreier seg med andre ord om hva studentene gjør i denne prosessen.

I intervjuene med studentene spurte jeg dem om hvordan de lærte, mens når jeg intervjuet lærerne spurte dem om hvordan de underviste og hva de hadde observert om hvordan studentene lærte. Jeg tok utgangspunkt i arbeidsformene som angis i Studieplanen (2008: 11–12) og fikk mye data. Etter å ha prøvd litt ulike varianter, endte jeg med å dele stoffet inn i kategorier hovedsakelig knyttet til det Pettersen kaller mer *generelle undervisningsprinsipper*, de pedagogiske prinsippene som preger undervisningen slik den gjøres i praksis. Noen av disse nevnes direkte i Studieplanen, mens andre kommer til uttrykk gjennom beskrivelsen av arbeidsformene, jf. 3.5. Jeg knytter så drøftingen til de pedagogiske prinsippene, men omtaler

noen av arbeidsformene innenfor de ulike kategoriene. Mine kategorier omhandler også det Pettersen her kaller læreratferd, undervisningens sosiale organisering og undervisningsformer.

Dataene om hvordan studentene lærer er som i forrige kapittel basert på egenrapportering fra studentene og lærerne gjennom intervju, samt informasjon om undervisningsmetodene og arbeidsformene angitt i NGIs Studieplan. Jeg har heller ikke her foretatt testing eller observasjon. Diskusjonen organiseres ved hjelp av data, gestaltterapeutisk teori, undervisnings- og læringsformene som nevnes i Studieplanen og min diskusjon om utdanningens pedagogiske grunnlag i kapittel 3, samt noe annen pedagogisk teori der jeg har vurdert det som nødvendig å tilføre diskusjonen andre perspektiver enn den gestaltterapeutiske teorien fra kapittel 2 gir mulighet for.

Temaene for analysen av hvordan studentene lærer er: 1) Erfare først – teori etterpå 2) Praksis med klienter og veiledning, 3) Observasjon av modeller, 4) Å ”bli gjort det med”, 5) Lærernes betydning og 6) Klassens (gruppens) betydning.

## 6.1 Erfare først – teori etterpå

Ved gestaltterapeutstudiet brukes metoder fra konfluent pedagogikk i undervisningen, jf. 3.5. Temaene som undervises utforskes gjennom øvelser og erfaringene fra dette blir så satt inn i en teoretisk sammenheng. Hensikten er ifølge Studieplanen ”læring gjennom å organisere sanseinntrykk til ny forståelse både personlig, teoretisk og metodisk” (2008 : 11). Hvordan sier så studentene selv at de lærer? Hva er deres opplevelse av denne undervisningsmetodikken? Studentene ga jevnt over uttrykk for at de var veldig fornøyde med denne måten å lære på:

*“... jeg har elsket den måten å lære på, jeg!”* (student 5)

*”Jeg liker det veldig godt og jeg liker undervisningsmetoden veldig godt”* (student 4)

*“Jeg er veldig begeistret, altså! For den måten å lære på. Jeg er det.”* (student 8)

Student 5 mener at det er *erfaringene* han har hatt som er viktige for hans læring og at han ikke ville forandret seg på den samme måten uten denne metodikken:

*”Jeg tror ikke jeg hadde forandret meg på samme måten hvis jeg ikke hadde lært det på den måten der. Altså jeg har fått noen helt tydelige erfaringer på hvordan jeg påvirker og blir påvirket og sittet med noen klumper i magen som jeg ikke hadde fått hvis jeg hadde fått lov til å sitte og skravle om og skrive av fra tavlen og lese og sånn.”*

Det er imidlertid ikke umiddelbart gitt hva disse erfaringene som har vært så viktige for læringen hans er. Kvernbekk (2002) hevder at erfaring er et sammensatt og commonsensisk begrep som ofte brukes i vår dagligtale, uten at vi nødvendigvis definerer det nærmere. Vi så i 2.13 at erfaring er et sentralt begrep i gestaltterapien, selv om det heller ikke der sies klart hva det er. Basert på det jeg fant om begrepet i gestaltterapeutisk teori (Korb, van de Riet, Gorell 1989, Wollants 2007), samt hos Grendstad (1986) og Merleau-Ponty (Edie 1964), anga jeg likevel i 2.13 en avgrenset forståelse av begrepet og hevdet at erfaring er en helhetlig aktivitet som består av både kroppslig, emosjonell og kognitiv aktivitet. Jeg sa videre at jeg basert på disse teoretikerne forsto den kroppslige aktiviteten til å ligge *forut for* den kognitive aktiviteten og at erfaringsprosessen må gjennomsyses av mening for at den skal eksistere for oss som fakta. Ut fra denne forståelsen av erfaring, kan det se ut som erfaring er en tilnærmet empiristisk prosess (Kvernbekk 2002).

Student 5 ser også ut til å knytte erfaring til noe han har kjent i kroppen. Videre ser han ut til å definere det som noe annet enn lesing, skriving og samtale. Også han ser ut til å oppfatte læring ved erfaring på linje med en empiristisk prosess når han sier at den kroppslige opplevelsen kommer *før* den kognitive aktiviteten gjennom refleksjon og teori:

*”Jeg har ikke gjort annet i hele livet mitt, jeg. Enn å skravle og skrive fra tavle og fått det inn i hodet. Og da snakker jeg virkelig hodet, altså. Få det inn i hjernen (...) Men på NGI så lærte jeg at ved å få en erfaring på det vi lærer så integreres det med kroppen (...) Fordi at det er litt motsatt av hva jeg har gjort før. Her begynner du jo med magen og begynner du med erfaringen. Og så får kunnskapen på det etterpå”*

Mens jeg snakket med student 5 om dette beveget han hånden nedenfra magen og oppover mot hodet. Først når jeg spurte ham om bevegelsen med hånden, kom han med beskrivelsen ovenfor. Det kan illustrere kompleksiteten i erfaringsprosessene. En del av dem er kroppslige fornemmelser som ikke uten videre kan transformeres til ord. Å beskrive hvordan det kroppslige og det kognitive integreres, og hvordan læringen foregår og kunnskapen dannes, er komplekst og sammensatt.



Student 2 gir uttrykk for at denne måten å lære på er effektiv. Som student 5 knytter hun erfaringsbegrepet til noe hun har kjent i sin egen kropp:

*“Det er en kjempe-effektiv måte å lære på (...) Jeg får sett hvordan det virker i praksis – hvordan det virker på meg og hvordan det virker i feltet. Og som terapeut er det nyttig at jeg har den personlige erfaringen eller at jeg har kjent det i kroppen min hvordan mange ting er.”*

Student 4 har også lært gjennom å erfare:

*“intensjonen er jo liksom at det er å erfare det selv – så oppsummere og jobbe praktisk med det. Learning by doing” (student 4)*

Igjen ser vi her erfaringslæringen beskrevet som en tilnærmet empiristisk prosess, ved at hun på lik linje med student 5 gir uttrykk for at erfaringen (opplevelsen hun har kjent selv) kommer *før* den kognitive aktiviteten i oppsummeringen.

Flere av studentene sammenlikner den erfaringsbaserte måten å lære på med tidligere undervisning, der de har lært på andre måter. Student 5 opplevde tidligere læring der han ikke kunne knytte lærestoffet til erfaring, som en tyngre måte å lære på.

*“... grunnen til at å studere juss var så vanskelig for meg var: Arverett kunne jeg forholde meg til, fordi jeg hadde slektninger som skulle dø og sønn. Familierett hadde jeg også kunnet erfare med noen samlivsbrudd og sånt no’. Men pengekravsrett – jeg skjønnte jo ingenting for jeg hadde jo aldri kjøpt en aksje, jeg hadde ikke noe erfaring med å ha et pengekrav på noen. Så da måtte jeg bare pugge og lære og lese og det var så tungt ...”*

Mens student 6 mener at læring gjennom erfaring tar mye tid sammenliknet med læring gjennom ”tradisjonell” undervisning, selv om hun mener at det er fruktbart å lære på denne måten.

*“Det tok tid å lære på denne måten. Det er en undervisningsmetode der som er veldig annerledes enn sånn tradisjonelt oppbygget læring. Jeg har jo hovedvekten av min læring fra Universitetet, så jeg synes det tok tid, men jeg føler absolutt at det er en fruktbar måte å lære på”*

Student 4 mener at den erfaringsbaserte måten å lære på gir henne mulighet til å bearbeide stoffet på en annen måte enn ved forelesning:

*“Og ikke minst at det ikke blir introjekt-, sånn tygg og spytt, liksom (...) At det faktisk er mulighet til å tygge og spytte ut ting. Ta det man vil og spytte ut, liksom bearbeide på en helt annen måte enn man ville ha gjort hvis man har en foreleser stående og fortelle.” (student 4)*

Videre mener hun at hun ikke kunne lært å bli gestaltterapeut gjennom mer ”tradisjonell” forelesnings-basert undervisning:

*”Jeg hadde ikke vært der jeg er nå uten den måten å undervise på, det går ikke an å bli gestaltterapeut med forelesing. Det er ikke sjangs. Fordi det går jo på learning by doing. Og å øve. Det du lærer blir jo integrert i deg. Du får jo erfart det, sant. Det blir en erfaringslæring. Så det blir jo en helt annen måte å lære på. Det andre blir jo nesten å motta - en forelesning kan jo bare bli å motta informasjon. Og dette er å ta og gi.”* (student 4)

Også student 5 angir den erfaringsbaserte undervisningen som årsak til sin endring. Men selv om både student 4 og student 5 attribuerer læringen de erfaringsbaserte undervisningsmetodene, er imidlertid årsakssammenhenger oftest komplekse, og ikke mulig å fastslå i denne undersøkelsen, jf. 5.3. Deres beskrivelse illustrerer likevel at de har en tydelig opplevelse av at metoden fungerer for dem i forhold til å lære gestaltterapi.

Student 4 beskriver erfaringslæring som noe mer aktivt (”å ta og gi”) enn forelesning (”kan jo bli bare å motta”). Hun knytter erfaringen til handlingen (”learning by doing”). Det aktive handlings-aspektet i erfaringslæringen understrekes også av student 2:

*“... vi eksperimenterer og så bruker vi teori etterpå. Vi sitter ikke og lærer”*  
(student 2)

Perls understreket også *handlingens* betydning for læringen, og mente at mennesker lærer mer effektivt ved å *gjøre* det enn ved å *snakke om* det (Clarkson & Mackewn 1993). Jeg finner det imidlertid også nyttig å trekke inn Deweys tanker om erfaring i denne sammenhengen (Dewey 2007). Ifølge Dewey *forutsetter* erfaring handling. Først handler vi, og deretter utsettes vi for konsekvensene av vår handling, jf. 3.5. Handlingen alene fører ikke til læring, det er refleksjonen om handlingen som gjør at vi kan se konsekvensene av den, og som gjør erfaringen nyttig som læring. Å lære av erfaring er ifølge Dewey å skape forbindelser som går fremover eller bakover mellom våre handlinger og konsekvensene handlingene har. For at en handling skal gi læring, må den skape mening, og meningen skapes i gjennomgangen av handlingens konsekvenser. Både student 2, 4 og 5 beskriver læring gjennom erfaring med at de handler (”eksperimenterer”, ”øver”, ”erfarer”) og reflekterer (”oppsummerer”, ”bruker teori”, ”får kunnskapen på det”).

Studentene ser likevel ut til, på lik linje med Merleau-Ponty og Grendstad, å oppfatte læringen gjennom erfaring til å være en prosess med en tydeligere rekkefølge (erfaring først, teori og

refleksjon etterpå) enn Dewey som beskriver læring ved erfaring som en mer integrert prosess der bevegelsen mellom handling og tenkning i større grad går frem og tilbake.

Vi kan også beskrive studentenes læring gjennom erfaring som en induktiv prosess (Kvernbekk 2002) og si at de lærer på en induktiv måte – de erfarer *selv* først gjennom enkelttilfeller, og så kan de trekke sine erfaringer til mer generelle slutninger etter hvert som de knytter teorien til sine erfaringer (Kvernbekk 2002).

Flere studenter gir uttrykk for at læringen *integreres* i dem og at de opplever at læringen blir “en del av dem” når de lærer på denne måten, jf. 5.6. I tillegg oppfatter de læringen gjennom erfaring som effektiv, og forteller at de husker bedre det de har lært.

*“Jeg tenker at den måten vi lærer på, på skolen, er veldig kjekk. Fordi at vi eksperimenterer og så bruker vi teori etterpå (...) Så det er veldig effektivt, jeg husker mye av hva jeg har lært på samlingene.”* (student 2)

*”Skolens måte å undervise på gjør at jeg husker det mer. Jeg knytter kunnskapen en del til øvelsene. Der jeg er vant til å knytte det til sånn tankekart, og bøker og hvem skrev det og forelesninger, så måtte jeg liksom lage bilder selv for å huske det, da. Men nå har jeg erfart det, og da sitter det i større grad, i hvert fall.”* (student 5)

Det blir ikke helt klart gjennom min undersøkelse hvordan læringen gjennom erfaringen og integreringsprosessen, der de opplever at læringen blir en del av dem, foregår i studentene. Dette er et av punktene hvor det er mulig at min forforståelse utgjorde en ulempe. Jeg var så vant til å bruke erfarings- og integreringsbegrepene uten å spesifisere dem nærmere at jeg ikke tenkte på å utforske ytterligere hvilken betydning mine informanter la i disse begrepene under intervjuene. Det er imidlertid ikke sikkert at jeg ville fått så mye mer informasjon om jeg hadde spurt videre om dette, siden disse prosessene som sagt også er komplekse å beskrive og sette ord på. Det er imidlertid tydelig at studentene liker å lære gjennom å erfare.

Studentenes utsagn om at de lærer gjennom å erfare, er i tråd med Studieplanens intensjon. Videre kommer også gestaltterapiens læringssyn til uttrykk her. Selv om studentene ikke kan uttrykke i klartekst hvordan læringsprosessen gjennom erfaring foregår, blir det tydelig at de beskriver erfaringen som å inneholde en kroppslig og en kognitiv dimensjon, og at disse dimensjonene til sammen skaper det de kaller læring gjennom erfaring, jf. 2.13. Studentene forteller hvordan de lærer gjennom å oppleve med kroppen først, og at den kognitive dimensjonen bringes inn ved oppsummering og teorigjennomgang etterpå. De har slik en opplevelse av at læringen *integreres*. Gestaltterapiens holistiske aspekt blir synlig her (Perls

1973, Wollants 2007) ved at læringen studentene beskriver, kan sies å være *helhetlig*, den er både kroppslig og kognitiv.

At lærerne også er opptatt av betydningen erfaringen har for studentenes læring, og at læringen skjer gjennom ”å kjenne det på kroppen”, ble gitt uttrykk for ved flere anledninger under samtalen om de ulike arbeidsformene:

*“... også det å kunne skifte mellom ulike typer felt, erfaringen med å være i en klasse som er en blanding av pedagogikk og litt terapi. Og det å være i parterapi, det å være i en gruppesetting. Jo flere felt man har erfaring med, så tenker jeg det er nyttig inn mot utdanningen, da. Læringseffekten. Erfaringen med ulike felt. Kjenne forskjellen. Merke at det er forskjeller. Det er nyttig læring, tenker jeg (...) kjenne det på kroppen selv...”* (lærer 4)

*“det er så mye læring gjennom å erfare som klient selv, og se på sine egne prosesser i forhold til å kunne reflektere og bygge opp egen awareness om seg selv sammen med andre.”* (lærer 3)

*”Jeg har liksom fire sår som jeg har med meg hele tiden. Den mentale prosessen, den kognitive tanken, og med erfaringslæringen gjennom øvelser; å få med kropp og følelser **og** gjennom learning-by-doing med at de også praktiserer det de lærer (...) utifra den holistiske tanken; kropp, tanke, følelse – at mennesket er helt.”* (lærer 5)

*”vi tenker at du lærer bedre på den måten, ved å gjøre det med kroppen”* (lærer 3)

Videre er lærerne opptatt av at den opplevels- og erfaringsbaserte undervisningen, med bruk av øvelser eller eksperimenter, skal føre til at studentene *forstår*.

*”jeg bruker mye øvelser for at de skal forstå det og så kommer jeg mye med hva er gestaltteorien i det etterpå.”* (lærer 3)

Jeg undersøkte ikke nærmere hva lærerne mente med at studentene skulle forstå. Imidlertid er det sannsynlig at det er gestaltterapiens forståelse basert på læring gjennom erfaring lærer 3 refererer til (Perls 1992), selv om heller ikke Perls klart sier hva denne forståelsen består i, annet enn at han knytter den til økt awareness og personlig innsikt. Hva det er å forstå må også sies å være et sammensatt fenomen det er vanskelig å beskrive, på lik linje med erfaring.

Det oppsto en liten diskusjon blant lærerne om hvordan nye temaer best kunne introduseres med tanke på å fremme denne forståelsen hos studentene. Flere av lærerne mente at det var viktig å ta utgangspunkt i forforståelsen og jobbe utfra ”der studentene er” for best mulig å fremme den.

*"det er veldig viktig at vi begynner i forforståelsen, en opplevelse og så diskutere"*  
(lærer 2)

*"Det å ta med den forforståelsen som du snakker om, 2 (sier navnet på læreren). Og også gi en følelse av mestring, at det er noe de kan, at det er noe de har med seg, inn i rommet. Og at jeg møter dem der."* (lærer 4)

*"Det er vel noe av det samme jeg tenker. Det å få fram og synliggjøre den forforståelsen er også med på å lage en kontekst eller et læringsmiljø, som du sier. Og så tenker jeg, det er også et gestaltprinsipp å synliggjøre det som er og så gå derfra istedenfor å plante inn noe nytt. Hva er til stede og synliggjøre det som er, hvilken kunnskap er til stede? Og ha det som kontekst for å kunne gå videre"* (lærer 5)

Ifølge Kvernbekk (2002) består forforståelsen av ulike commonsensiske idéer, teorier vi har lært fra før, fordommer og erfaringer av ulik karakter. Lærerne ser ut til å tenke at å ta utgangspunkt i og synliggjøre studentenes forforståelse vil fremme studentenes læringsprosess. Mens lærer 4 mener at dette gir studentene en følelse av mestring, tenker lærer 5 at det bidrar til å skape en kontekst for videre læring. Lærer 2 beskriver sin tenkning for å ta utgangspunkt i studentenes forforståelse på denne måten:

*"Så hver øvelse i dette eksperimentet gir ny læring på grunn av forforståelsen, erfaringen utfra eksperimentet, og så ny forståelse. Og jeg ser ofte når jeg ikke bygger den broen, så blir studentene engstelige, nesten, og får masse motstand. At jeg lærer dem noe som ikke er koblet til deres egen forforståelse. Da blir de forvirret, engstelige og de kommer i motstand, stopper opp, tør ikke delta lenger fordi de føler seg dumme, for de forstår ikke hva jeg forteller om. Så derfor gjør jeg det. For når de har en forforståelse og jeg plutselig forteller noe helt annet, da kommer det et kommunikasjonsproblem som ofte skaper engstelse og motstand. På en negativ måte. At de føler seg dumme."*

Han tilskriver læringen fra øvelsen nettopp denne brobyggingen mellom forforståelsen og erfaringen i eksperimentet. Denne undersøkelsen gir ikke grunnlag for å underbygge påstanden til lærer 2. Imidlertid gir utsagnet en beskrivelse av hvordan han tenker at denne pedagogiske fremgangsmåten bidrar til hvordan studentenes lærer. Han forteller videre hvordan han gjør dette:

*"Så jeg begynner med å finne ut hva forstår de egentlig om denne tematikken? Og det er helt annerledes, selvsagt, i første klasse enn i fjerde klasse, men jeg prøver alltid å finne det: "Okay, gå sammen to og to og snakk om hva dere forstår om dette." Ofte får vi da forforståelsen opp, og så må jeg sammen med dem finne på en måte å lage et eksperiment og teste noe med den forforståelsen de har og det jeg vil at de skal lære. Og det gjør vi ofte i dialog, men det er ikke lett. Så at vi da har en eksperimentering på en eller annen måte enten to og to, og så en runde igjen: Hva har vi fått ut av det?"*

Når han introduserer teorien etter øvelsene eller eksperimentet, er han opptatt av å knytte den til opplevelsene studentene har hatt og ikke bringe inn annen teori enn den som kan knyttes til dem. Vi kan her se hvordan intensjonen i Studieplanen om at læringen skal skje gjennom erfaring, gjør seg gjeldende i hans tenkning.

*”Og når jeg kommer med min egen teori, prøver jeg alltid å koble det til hva de har gjort, hva de har opplevd, sånn at jeg ikke i den sammenfatningen kommer med ny teori de ikke har sagt. Så jeg prøver å sammenfatte den prosessen vi har gjort og hva kunne læringen være de har tilegnet seg. Men ikke da hva jeg mener om det. Kanskje helt på slutten. Med henvisninger til teori eller til bøker og litteratur (...) Jeg prøver å ikke gå lenger enn det de selv har opplevd” (lærer 2)*

Teorien bringer han inn *etter* at studentene har gjort sine erfaringer, slik at han kan knytte teorien opp mot dem. Her kan lærer 2, på samme måte som student 4 og 5 ovenfor, se ut til å være preget av en nærmest empiristisk holdning (Kvernbekk 2002) til undervisningen i sin tenkning om at teorien hele veien skal knyttes intimt til studentenes opplevelser og erfaringer og komme *etter* dem. Det er imidlertid verdt å nevne at empirismen som ståsted for kunnskapkonstruksjon er svært omstridt, og at det er tvilsomt om oppdagelses- og læringsprosesser foregår så tydelig fra sansning til tenkning som det kan se ut til her. Erfaringer vi har fra før, samt tidligere lært teori og kunnskap preger også hvordan vi erfarer og hvordan vi skaper ny kunnskap. Lærer 2 ser imidlertid også ut til å være innforstått med dette når han nevner at studentene stiller med sin forforståelse, og at han er opptatt av å ta høyde for og bygge på den i undervisningen.

Det er også mulig at det faktisk at lærerne ser ut til å oppfatte erfaringslæring som en tilnærmet empiristisk prosess, og organsierer undervisningen ut fra denne oppfatningen, kan ha bidratt til studentenes oppfatning av hvordan læring gjennom erfaring foregår. Min undersøkelse gir imidlertid ikke grunnlag for å fastslå dette.

Igjen blir det her synlig hvordan gestaltterapiens tanke om at forståelse basert på *erfaringer* ligger til grunn for lærernes syn på læring og undervisningspraksis (Perls 1992, Grendstad 1986). Helhetlig aktivitet av sansning, persepsjon og å tilskrive noe mening er en forutsetning for å forstå. Lærerne legger til rette for denne forståelsen ved å skape situasjoner for denne helhetlige aktiviteten ved at studentene kan sanse og oppleve gjennom øvelsene og skape mening gjennom diskusjonen og teorigjennomgangen etterpå.

Student 6 beskriver riktignok at forståelsen ikke inntraff med en gang for henne. Samtidig tenkte hun at hun ble mer åpen og hadde en mer helhetlig læring når hun ikke hadde så mye teori da hun gjorde sine erfaringer:

*”Mye av disse øvelsene er jo way off i forhold til å forstå det for meg, da. Masse øvelser som man gjorde som kanskje gikk på å øke awareness, som sikkert var målsetningen for førsteårsstudentene. Men vi skjønnte ikke det når vi gikk rundt på gulvet der, eller vi skjønnte ikke at man holdt på med samværs-trening av å være babyer. Ikke sant, det skjønnte man jo ikke da! Og det tror jeg gjør noe for læringen, for da er man så åpne. Hadde jeg da hatt masse teori rundt det, så ville jeg jo styrt meg kanskje inn mot teorien. Så læringen blir mer intuitiv, da! (...) Det skjedde jo mye, da! Det skal sies. Men jeg skjønnte ikke hva har dette egentlig å gjøre med at jeg en gang i tiden skal sitte med en klient. Så derfor tok det meg litt tid i starten, og når jeg først ble litt sånn frigjort og syntes det var allright å gjøre øvelser, så tenkte jeg; okey så skjønner jeg det ikke, men jeg slapp litt på hvorfor-spørsmålene mine. Hvorfor gjør vi dette? Hvorfor gjør vi dette? Og da tror jeg den læringen åpner for det å få med kropp og få med hele meg, da. Læringen blir internalisert i meg, og så kunne teorien komme etterpå.” (student 6)*

Dette har nok noen flere fasetter. Det er omstridt om det er mulig å gå ”åpent” og teorifritt inn i en læringssituasjon slik student 6 ser ut til å beskrive her (Kvernbekk 2002). Imidlertid spurte jeg ikke student 6 nærmere om hva hun mente med det. Når student 6 sier at hun stilte ”åpen”, er det mulig at hun refererer spesifikt til den gestaltterapeutiske teorien, og at hun ikke kjente til den før hun gjorde øvelsene.

Hun forteller også at hun ikke skjønnte hvilken sammenheng øvelsene hadde med at hun en gang selv skulle praktisere som terapeut. Selv om hun ikke forstår målet (”hva”) med øvelsen mens de holder på, er hun villig til å delta. Student 6 gir her uttrykk for noe av det som ifølge Dale (1991) utgjør undervisningens og læringens paradoks. Enhver undervisningssituasjon inneholder nemlig et paradoks mellom sikkerhet og tvil. I en læringssituasjon vil det alltid eksistere en avstand i tid mellom den som skal forstå og det som skal forstås. I dette tidsspennet før forståelsen er nådd, må den som skal lære, være villig til å innta en spørrende holdning. Det innebærer at studenten er villig til å gi autoritet og tillit til lærerne, skolen og undervisningen den perioden læringsprosessen varer. De må være villige til ”å gjøre gjeldende den saklige rett i det andre sier” (Dale 1991: 169) for å komme til denne forståelsen. Student 6 ser ut til å ha denne tilliten til lærerne, metodene og undervisningen som er en forutsetning for å lære, ved sin åpne holdning.

For øvrig brukte ingen av studentene selv begrepet ”forstå” eller ”forståelse” når de snakket om den erfaringsbaserte læringen. Jeg tolker likevel beskrivelser som ”effektiv læring”, at læringen integreres i dem og at de husker mye av det de har lært, til å være i overensstemmelse med forståelsen lærerne er ute etter.

Hva er det så som er nyttig med å lære ved å erfare for studenter i gestaltterapi? For det første lærer studentene hvordan gestaltterapien virker ut fra et perspektiv som klient. De erfarer hvordan det føles å bli ”utsatt for” terapien selv, og ved ”å kjenne det på kroppen”, får de kunnskap om hvordan det kan kjennes ut å være klient. For det andre lærer de ferdigheter ved å lære på denne måten jf. 5.4. Gjennom de ulike øvelsene får de øvd seg i praksis på forskjellige ferdigheter som trengs for å bli terapeut. For det tredje får de opplevd hva som skjer med *andre* mennesker når de utøver ferdighetene de lærer, noe jeg også kommer nærmere tilbake til i 6.6.

Samtidig kan innsikt i hvordan ulike fenomener kjennes for en selv, kombinert med innsikt i hvordan fenomener kjennes for andre, og innsikt i hvordan egne handlinger (de terapeutiske ferdighetene) virker på andre, utgjøre viktige komponenter for å utvikle empati. Og terapeutens evne til empati er en av de viktigste forutsetningene for at terapien skal fungere (Greenberg 2006). Slik sett kan denne måten å lære faget på sies å være viktig for en kommende terapeut.

Oppsummert fremgår det at studentene lærer gjennom å erfare. De uttrykker entusiasme for å lære på denne måten, og de forteller at de husker godt hva de har lært. Det blir tydelig hvor komplekst og vanskelig det er å sette eksakte ord på hva å lære ved å erfare er, hvordan denne læringen foregår. Den konfluente pedagogikken som angis i Studieplanen, ser ut til å gjennomsyre både lærernes tenkning og deres pedagogiske praksis. Det er god koherens mellom lærernes intensjoner om at studentene skal lære gjennom å erfare med påfølgende diskusjon og teorigjennomgang, og studentenes egne utsagn om hvordan de lærer. Videre blir gestaltterapiens teori synlig både i lærernes tenkning og undervisningspraksis.

Ved å lære gjennom å erfare finner studentene ut hvordan gestaltterapien virker på seg selv og på andre. De får innsikt i hvordan de ulike fenomenene man forsøker å belyse gjennom øvelsene føles, og så kan følelsene eller opplevelsene etterpå generaliseres når teorien trekkes inn. I hvilken grad det så vil være rimelig å generalisere dette, blir så noe man kan stille spørsmål ved.



## 6.2 Praksis med klienter og veiledning

Mens læring gjennom erfaring i forrige avsnitt hovedsakelig handlet om at studentene lærte gjennom å kjenne terapien på egen kropp og erfare gjennom å ha prøvd terapien selv på ulike måter, dreier dette avsnittet seg primært om å lære gjennom å utøve terapien på andre. Praksis og erfaring henger imidlertid sammen, og Studieplanen definerer også praksis som å ”få erfaring med arbeid som terapeut” (2008: 8). Praksis er tillagt stor vekt ved gestaltterapeututdanningen, jf. 3.5, og utgjør ifølge Studieplanen en forutsetning for studentenes læring om yrket, tilegnelse av ferdigheter og forståelse av faget. Student 7 gir uttrykk for å ha erfart skolens vektlegging av dette:

*”Jeg opplever at skolen har fokusert på det praktiske.”*

Videre gir hun uttrykk for at hun har opplevd at skolen har vært streng med at studentene skulle praktisere underveis i studiet:

*”Og det at jeg praktiserer underveis, liker jeg veldig godt at skolen er ganske nøye på. Det tenker jeg er kjempebra.(...) Etter annen klasse så oppmuntret jo dere til å ta klienter. Vi fikk tillatelse fra skolen, og det var litt krav. Altså hvis du fikk tillatelse, så var det jo et krav, nærmest. Og jeg likte litt den strengheten i det, da.”*

Hun beskriver hvordan hun lærte gjennom å ha praksis som terapeut under utdanningen:

*”det ga jo meg masse kunnskap! At jeg mens jeg utdannet meg hadde klienter! Og det synes jeg er veldig viktig! For jeg lærte jo å sette alle øvelsene våre og all teorien og alt jeg hadde holdt på med med differensiering, og måten å snakke på i en sammenheng som var nyttig for meg som terapeut, plutselig! Og det underveis!”*

Forståelsen av praksis som en forutsetning for studentenes læring av faget og yrket kommer til uttrykk i utsagnet til lærer 2 når han sier at studentene ikke kan lære å forstå sin awareness som uttrykk for samspillsdynamikk uten å ha klienter:

*”Studentene opplever seg selv som begynnende, dårlige terapeuter. Og så når de begynner å jobbe med klienter og ting begynner å skje mellom klient og terapeut, eller student-terapeut og klient, ser jeg at de da tenker: Jeg må være en bedre terapeut, jeg må kunne teorien bedre, jeg må være et bedre menneske, jeg må være ferdig med mine egne nevroses. Og så når de opplever at situasjonen blir vanskelig, da tenker de at **jeg** er feil, istedenfor å se at den vanskeligheten som dukker opp der, er et fenomen. I*

*veiledning gestalter vi situasjonen, og så bygger de opp awareness om at det som skjer ikke er et problem, men et fenomen. Vi må bare tydeliggjøre. Det er en av de vanskeligste tingene for studentene å lære, at de må ikke vurdere seg som gode eller dårlige. Det som skjer, er det som skjer. Og det kan du ikke lære på andre måter enn med en klient selv. Du kan ikke lære det i klassen med klassekamerater, du må faktisk havne i vanskelige situasjoner sammen med klienter”*

Selv om praksis i Studieplanen defineres til både å omfatte arbeid med medstudenter i klasserommet, arbeid studentene gjør på jobb og arbeid med egne klienter, jf. 3.5, mener lærer 2 at noe av praksislæringen må skje i arbeid med ”ordentlige” klienter, siden klasseromspraksisen ikke vil gi denne læringen. Student 7 gir også uttrykk for at det var praksisen *med klientene* som ga henne kunnskap om å være terapeut. Lærer 2 understreker imidlertid at den terapeutiske praksisen må ledsages av veiledning for å gi studentene den nødvendige læringen. Også lærer 3 mener av at studentene lærer gjennom å praktisere og få veiledning på praksis.

*”Jeg er blitt veldig opptatt av å følge opp studentene for å se: Har du noe sted å praktisere, går du i veiledning? (...) For jeg tror jo at det å erfare på egenhånd i sin egen terapi og i sin egen veiledning kanskje er nesten like viktig som alt det vi driver med i undervisningen, da.”*

Som lærer 2 mener student 1 at læringen knyttet til veiledningen på praksis med ”ordentlige” klienter er annerledes enn læringen knyttet til den terapeutiske praksisen med andre studenter i klasseromssituasjonen.

*”Men veiledning er i seg selv egentlig en bra arena for å ta opp en del ting. Ting som kommer opp i praksis. Hvordan du reagerer, hva du tar ut og hvordan du står fast, for eksempel med enkelte klienter, eller pasienter, eller hva du vil kalle det. Der lærer man egentlig litt mer om det enn i andre grupper – og på en annen måte – hvordan man reagerer i det såkalte ekte arbeid. Det som vi gjør på skolen, er også ekte arbeid, men allikevel, akkurat som jeg sa, man blir kjent med hverandre etter hvert og med hverandres reaksjonsmønstre og hverandres ord, og dermed er det annerledes enn hvis du kommer med en pasient som plutselig, bare ser ned, eller gjør helt andre ting som du ikke har lært. Og medstudenter gjør ikke sånne rare ting. De begynner ikke å slenge føttene på bordet, eller å se bort. Ja, de ser bort, men tross alt forholder de seg til en bestemt ramme. Så det er ihvertfall en bra arena for min del, for å snakke om: Hva gjør jeg nå? Og at feltet ikke er organisert, eller at man må vente littegrann, at figuren ikke er bra nok. Det er bra å få tilbakemelding fordi man tenker gjennom hva*

*man har gjort. Og hva har jeg gjort feil i forhold til den ekte klienten. Så det ville jeg ikke ha vært foruten.” (student 1)*

Han uttrykker at veiledningen gir ham mulighet til å få tilbakemeldinger på og reflektere over praksis – hva han har gjort og hva han kan gjøre. Dette er i tråd med tankene lærer 3 har om hensikten med veiledningen:

*”Jeg tenker veiledningen er så viktig. Som læring (...) Det ene er at de ser på vanskelige situasjoner som de har i arbeidet sitt (...) Og så klarer veileder da å få vedkommende til å få nye erfaringer i veiledningssituasjonen på den samme situasjonen, sånn at de kan se hva de faktisk gjør og se at det er bra nok, eller de kan se andre måter å gjøre det på” (lærer nummer 3)*

Student 5 kan se ut til å ha erfart det lærer 3 sier her. Veiledningssituasjonen har bidratt til å gi ham større trygghet som terapeut ved at han har fått feedback på det han har gjort. Gjennom feedbacken har det vist seg at han noen ganger har trengt å endre sin fremgangsmåte, mens andre ganger har han fått bekreftelse på at det han har gjort har fungert godt:

*”Veiledningen har gjort at jeg som terapeut får noen justeringer, men samtidig får en trygghet. Det gjør meg gjennomgående tryggere på at jeg kan være meg, og at den impulsen jeg får, noen ganger stemmer. Og når den ikke stemmer, så har vi spilt ut ting, og jeg har justert inn.” (student 5)*

Veiledningen ser ut til å gi god mulighet for feedback og korreksjon som er viktig i en læringssituasjon. Feedbacken fra veileder og de andre studentene kan bidra til å tilføre ekstra perspektiver på praksissituasjonen, slik at studenten kan få økt awareness på seg selv og samspillet han er en del av i den terapeutiske relasjonen. Det er vanskelig å se selv hvordan man gjør ting, og veiledningen bidrar til å øke bevisstheten om dette. Også student 8 har lært å stole på seg selv som terapeut gjennom veiledning på praksis:

*”Jeg har lært at det som skjer i meg, det har med terapien å gjøre. Det har jeg fått gjentatt så mange ganger på veiledning, og det sitter, altså. Og så har jeg lært å stole på det. Og bruke det. Så har jeg fått opplevelsen av at det er terapi. Det er terapeutisk, og jeg er terapeut. Det har jeg tvilt på, men der har jeg fått den opplevelsen, da.” (student 8)*

Hun har i veiledningen fått gjentatte erfaringer på at hennes awareness er et fenomen som sier noe om den terapeutiske relasjonen (Wollants 2007). Hun ser ut til å ha tilegnet seg en

holistisk og feltteoretisk forståelse av sin awareness og lært å bruke det i sitt arbeid som terapeut. Lærerne mener at studenter ofte forholder seg til sin awareness som om den er et problem. De ser den ut fra en individfokusert forståelsesramme og ikke som et fenomen knyttet til den terapeutiske situasjonen der den kan brukes som en slags ”redskap” i terapien.

*”for eksempel en student som har en klient, han blir så vanvittig irritert. Han sier at han har det samme problemet med sine barn, og at han er en sånn irritabel person. Så da problematiserer han seg selv som terapeut istedenfor å si: Hva skjer nå, i vår situasjon som gjør at jeg er så irritabel? Så at han blir irritabel er en del av helheten (...) Alle sånne ting, det er ikke et problem, det er et fenomen. Det er veldig viktig å lære det. Og da å eksperimentere med det og tydeliggjøre det. Det kan du ikke lære i undervisningen, det kan du ikke lære i egenerapi.” (lærer 2)*

Så praksis med klienter og veiledning der studentene kan utforske og reflektere over det de erfarer i praksis, er ifølge lærerne en forutsetning for at studentene skal lære feltteoretisk tenkning. Student 8 gir da også uttrykk for at praksis med veiledning har ført til denne læringen for henne. For at studentene skal lære å forstå terapien ut fra holistisk og feltteoretisk tenkning, er lærer 3 opptatt av at studentene får praksis med *forskjellige* klienter.

*” Men også se at det er ikke bare mitt, men det er en del av det jeg skaper i denne situasjonen med denne klienten. Og så komme bort fra fokuseringen på **meg** – hva **jeg** gjør – men på hva gjør vi **sammen** og hvordan gjør vi det. Og lære å se at jeg er faktisk forskjellig terapeut i forskjellige felt. Med forskjellige klienter, så blir jeg forskjellig terapeut også. Derfor er det så viktig at studentene har forskjellige klienter” (lærer nummer 3)*

Her er lærernes tenkning i tråd med idéen til Kurt Lewin, som hevder at ”methods like field theory can really be understood and mastered only in the same way as methods in a handcraft, namely, by learning them through practice” (Lewin 1975: 43). Om dette er den *eneste* måten å lære å forstå og praktisere feltteori på, kan vel diskuteres. Imidlertid ser det underliggende prinsippet i Studieplanen om Deweys læring gjennom ”trying and undergoing,” jf. 3.5, ut til å virke etter sin intensjon. Studentene beskriver hvordan praksisen med klienter og den påfølgende veiledningen skaper en forbindelse som går frem og tilbake mellom terapien (handlingen eller ”trying”) og veiledningen (”undergoing”) og hvordan veiledningen gir mulighet til å gjennomgå terapiens (eller handlingenes) konsekvenser. Denne kombinasjonen ser så ut til å transformere erfaringen studentene har i terapien med sine

klienter, om til læring. Praksis og refleksjon om praksis i veiledning forsterker studentenes læring. Studentenes læring, lærernes tenkning og Studieplanens intensjoner har god koherens på dette området.

### 6.3 Observasjon av modeller

Flere av studentene fortalte at de lærer av å observere. Student 8 fortalte at hun hadde lært mye av å observere læreren jobbe med ulike prosesser som har foregått i klassen. Slik har hun fått eksempler på praksis.

*”Det har jo vært veldig lærerikt, det og, for det er jo sånn man ser i praksis, da. Jeg er jo veldig oppmerksom på læreren, ikke sant, hva gjør hun nå? Veldig fokusert på det og suget til meg, liksom. Hvordan kan man takle dette her, da? I praksis? Så jeg har fått eksempler på praksis, da. ”*

Gjennom å observere læreren lærer hun hvordan ting kan gjøres i praksis, og hun får konkrete alternativer gjennom å se dem. Student 1 lærer av å observere andre studenter jobbe som terapeut foran klassen. På samme måte som student 8 fortalte han at han slik kunne se terapien utført i praksis. Han brukte også observasjonssituasjonene for å se om han kunne gjenkjenne begreper fra teorien i de praktiske situasjonene.

*” jeg synes det har vært interessant for å se om jeg kunne finne noen prosesser som illustrerer kontaktformer, kontaktsyklusen, hvordan man uttaler seg, om det er polariteter som kommer fram (...) Det er egentlig bra for min del i hvert fall, at jeg kan se det i praksis og at jeg kan tenke: ”Åja, her var det kontaktformen defleksjon, eller her var det tydelig introjeksjon, eller her var det forkontakt, eller her var det endelig kontakt, eller her ser du at de samler energi for å komme videre. Du ser det ikke bestandig, men noen ganger kan man sjekke ut om det stemmer gjennom samtalen etterpå. Og det er en bra læringsform, synes jeg. ”*

Han gjenkjenner fenomener fra teorien i praksis og kan lære å identifisere dem i praksis. Han understreker at samtalen etter observasjon av demonstrasjoner er viktige for læringen.

Også student 6 understreker betydningen observasjon har hatt for hennes læring. På samme måte som student 1 er det observasjon av en annen students arbeid hun refererer til:

*” den viktigste opplevelsen for meg som jeg tok mest med meg fra, var jo et arbeid som en annen hadde gjort. Et stolarbeid som skjedde med en annen en i gruppa. (...) Man skulle kanskje tro at jeg ville lært mest en gang jeg selv satt og hadde et arbeid. Men gjennom faktisk bare observasjon så fikk jeg masse læring som har gjort masse for meg gjennom året. Ja, jeg tenker at det er faktisk et viktig aspekt til learning by doing, man må jo ikke alltid gjøre alt selv – man kan se andre gjøre også. ”*

Som jeg nevnte i 3.5, nevnes det ikke eksplisitt i Studieplanen at modell-læring er en del av pedagogikken som benyttes ved studiet, men den må likevel forstås implisitt siden læring gjennom observasjon av modeller og rollemodeller nevnes som metode og hensikt i flere av de ulike arbeidsformene (2008: 11–12). Lærer 3 er bevisst på å benytte denne undervisningsformen. Hun sier at hun er opptatt av hvordan hun kan ”vise seg i klassen” og gjøre demonstrasjoner og personlige arbeider basert på prosessene som skjer der.

*”Så jeg blir jo veldig opptatt av å gjøre demonstrasjoner, eller gjøre personlige arbeider og snakke om hvordan gjør jeg det! Mer med modell-læring, da.”*

At lærer utfører demonstrasjoner av terapeutiske arbeider nevnes som arbeidsform i utdanningens første og annet studieår (Studieplan 2008: 11). Lærer 3 nevner imidlertid at hun i økende grad benytter seg av denne undervisningsmetoden også i tredje og fjerde klasse. Hun mener at det bidrar til å skape trygghet i klassen, og at studentene både lærer av å observere henne som terapeut og som menneske.

*”for jeg tenker jo at det er noe med det, at jeg viser meg, at jeg også skaper trygghet, da. De ser hvordan jeg er, og **jeg** deler, det er ikke å bare se hvordan jeg jobber og reflektere over det, men også at jeg blir synlig (...) jeg synes jo jeg viser meg litt som terapeut, men også mer som menneske. Så det er jeg veldig opptatt av også i nye klasser hvor jeg kommer, at jeg gjør det selv i tredje og fjerde klasse. Gjør personlige arbeider.”*

Student 8 bekrefter da også at hun lærer mye av å observere læreren og hvordan hun arbeider i klassen.

*” Det lærer jeg veldig mye av. For da observerer jeg jo veldig læreren, da. Og åssen vedkommende takler alle utfordringene og alt som skjer i klassen.”*

Som jeg videre nevnte i 3.5, kan denne læringen sies å være en form for mesterlæring. Og selv om mesterlæren heller ikke nevnes direkte i Studieplanen, ser lærerne ut til å ha bevissthet på at det er den type læring de fremmer gjennom demonstrasjonene:

*”også den modell-læringen eller sånn mester-svenn-læring, at jeg viser hvordan jeg jobber med for eksempel personlig arbeid” (lærer 5)*

*”Da kommer sånn mesterlæring inn.” (lærer 1)*

Å gjøre demonstrasjoner av terapeutiske arbeider er også en undervisningsform som har fulgt gestaltterapien siden dens begynnelse, jf. 3.5, og som videreføres i denne undervisningsmåten.

Egenterapien utgjør ifølge Studieplanen en annen arena der det er meningen at studenter skal se terapeuter som rollemodeller. I 3.5 argumenterte jeg for at det også bak denne arbeidsformen ligger et betydelig innslag av mesterlære-tenkning. Lærer 2 gir uttrykk for denne tenkningen:

*”når jeg hører tilbakemeldinger fra klienter som nå er terapeuter, så sier de: Faktisk bruker jeg masse av det jeg har lært som klient nå som terapeut selv. Rolle og posisjoner, til og med intervensjoner. Og så, når de blir modne og mer erfarne, da blir det litt mindre synlig. Men de kopierer ofte sin læremester. Terapeuten blir læremesteren.”*

Både lærer 1 og 4 bekreftet at de var enige med lærer 2 på dette punktet. Imidlertid var det ingen av studentene som nevnte akkurat dette når de fortalte om sine erfaringer med egenterapien. De rapporterte læring gjennom observasjon av lærere og medstudenter i klasseroms- og veiledningssituasjoner. Både undervisningen i klassen og i veiledningsgruppene på 3. og 4. årstinn inneholder da også betydelige innslag av observasjon av andre studenters terapeutiske arbeider. Studentenes utsagn om at de lærer gjennom å observere sine medstudenter, støttes av Nielsen (2004). Ifølge ham utgjør observasjon og imitasjon av andre lærlinger en viktig del av mesterlæren.

Selv om Studieplanen ikke direkte nevner mesterlæren som pedagogisk prinsipp, har lærerne bevissthet om dette. Lærerne tenker at studentene lærer gjennom å observere demonstrasjoner av terapeutiske arbeider, noe studentene bekrefter. Studentene nevner i tillegg at de lærer gjennom å observere andre studenter jobbe terapeutisk.

## **6.4 Å “bli gjort det med”**

Under intervjuene ble et annet pedagogisk prinsipp som ligger til grunn for hvordan studentene lærer, synlig. Jeg har valgt å kalle det at studentene lærer gjennom ”å bli gjort det med” av lærerne. Dette pedagogiske prinsippet nevnes som flere av de andre jeg har skrevet om, jf. 3.5, ikke direkte i Studieplanen, men må på lik linje forstås implisitt gjennom at det (til en viss grad) beskrives gjennom arbeidsformene angitt i Studieplanen. Lærerne snakket riktignok mer om dette enn studentene, men det ble også nevnt av noen studenter. Det ble nevnt i forbindelse med flere arbeidsformer, selv om det var tydeligst når vi snakket om prosessarbeid.

Under prosessarbeidet veileder lærer studentene ”til å bli oppmerksom på egne holdninger og prosesser” (Studieplan 2008: 12), og lærerne bruker seg som gestaltterapeuter for å starte prosesser i studentene. Lærernes tanker om dette var at studentene ville lære gjennom ”det lærerne gjorde med dem.” Erfaringene studentene fikk gjennom arbeidet lærerne gjorde med individene eller gruppen, ville de så automatisk overføre til sitt arbeid som terapeuter etterpå. Så ved at lærerne for eksempel bruker eksperimenter i undervisningen med studentene, slik som lærer 2 sier her, så skal studentene lære å bruke eksperimenter selv.

*” det er også sånn – når du spør: Hvorfor gjør du eksperimenter? Det lærer igjen å bygge nye eksperimenter ”*

*” når de lærer her gjennom egen opplevelse i relasjon med andre gjennom eksperimenter, da lærer de også det som terapeut når de jobber sammen med en klient som også er et eksperiment. Så samme prinsippet gjelder da her (...) når de lærer det i vår utdanning, kan de også overføre det som terapeut. ” (lærer 2)*

Han tenker at dette er en måte studentene lærer på som er automatisk:

*”Når jeg underviser, for eksempel i the paradox of change, hvor det gjelder å tydeliggjøre det som er, og de lærer det fra oss i sin egen situasjon hvor de tydeliggjør hva de selv opplever, da lærer de det automatisk, tenker jeg ”*

Også lærer 4 ga uttrykk for at studentene lærer gjennom måten han ”gjør det på” i undervisningen. Han viser studentene en utforskende holdning gjennom måten han *handler* og forholder seg til studentene på.

*” Og samtidig, så tenker jeg at det også er mer. At det er en trygghet også **bare i måten** jeg for eksempel bekrefter eller er nysgjerrig på den studenten **og virkelig viser** en vilje til å utforske studentenes verden eller for forståelse. Bare i den **handlingen** der, så tenker jeg det er noe. ”*

Han understreker betydningen av hvordan han *handler* som utslagsgivende for studentenes læring. Student 3 har opplevd dette som en god måte å lære på – hun kan lære gjennom handlingen – at det gjøres, uten at det sies så mye.

*”Dette her er en god måte – læring gjennom oppdagelse gjøres jo indirekte – man sier ikke så mye om det, men det gjøres. ”*

Lærernes tenkning kan her se ut til å være preget av gestaltterapiens fokus på *handlingens* betydning for effektiv læring (Clarkson & Mackewn 1993). Studentene skal lære gjennom at lærerne *handler* eller ”gjør det” med dem, mer enn at de forteller dem eller snakker om det som skal læres. Dette er i kontrast til mye annen pedagogisk praksis, der man oftere snakker



om og forteller studentene hva de skal lære, selv om det er en del mer praktisk rettet undervisning der lærerne riktignok viser studentene hva de skal gjøre. ”Å lære gjennom å bli gjort det med” må sies å være en form av å vise hva som skal gjøres i praksis, men forskjellen er at lærerne ikke viser på noe eller noen andre, de viser eller gjør det som skal læres, direkte med eller på den som skal lære det.

Student 7 forteller at gjennom lærernes måte å arbeide slik på i undervisningen har hun lært å arbeide prosessorientert. Lærerne har *gjort* prosessorientering i praksis gjennom måten de har utført undervisningen, og måten de har forholdt seg til klassen og den enkelte student.

*”Jeg opplever at vi har gjort det veldig mye fra dag én. Du får ikke en følelse av at alt er klappet og bestemt. Vi har jo tema for hver klassesamling, men du vet jo aldri hva som skal skje og lærerne vet heller ikke det. Og er liksom veldig til å følge det som skjer og likevel ta styringen, det er jo det som er kunsten, da som jeg synes jeg har lært noe om. Det å ha ansvaret, ta ansvaret og å likevel være så åpen at jeg kan stå i prosessen og ikke vite helt hva som skal skje (...) Og jeg har lært det gjennom sånn undervisningen er lagt opp og ved at læreren gjør det sånn.”*

Dette er i tråd med intensjonene til lærer 4 om at han viser prosessorientering i praksis ved å gjøre det:

*”jeg viser i praksis at læringen skjer i prosess gjennom å gjøre det på den måten. At det er en prosessorientert type pedagogikk, det introduserer jeg på den måten, da. Ved å gå dit først og så begynne med dialogen på den måten der”*

Så lærerne bruker metoder som hele tiden synliggjør gestaltprinsippene i undervisningen. Ikke bare gjennom å tilrettelegge for å erfare lærestoffet gjennom øvelser, men også ved å bruke gestaltmetodene direkte på studentene i måten de legger opp undervisningen eller håndterer prosessene i klassene eller innspill fra studentene. Studentene erfarer da hele tiden hvordan det er å ”bli utsatt for” gestaltmetoder og gestaltteori gjennom lærernes praktisering av den på studenten. De lærer en slags ”gestalt-være- og handlingsmåte” gjennom at lærerne hele tiden ”gjør det med dem.”

Imidlertid kan denne tenkningen sees som en slags kombinasjon av flere pedagogiske prinsipp. Å lære gjennom ”å bli gjort det med” er også erfaringslæring, men erfaringene er ikke strukturert gjennom øvelser med påfølgende diskusjon og teori, jf. 3.5 og 6.1, de kommer gjennom ”å bli gjort det med” i prosessarbeid med læreren i klassen. I tillegg inneholder dette også noe av mesterlæretenkning – studentene opplever mesteren i praksis og lærer ved at mesteren ”gjør med dem” det de skal lære. Dette gir en viktig mulighet til at studentene kan

lære hvordan ulike terapeutiske situasjoner håndteres i praksis og hvordan ulike metoder kan brukes. I tillegg får studentene mulighet til å føle ”på kroppen” hvordan det kjennes ut, noe jeg også var inne på i 6.1.

Lærernes tenkning om og studentenes opplevelser av denne pedagogikken kan også være preget av en stor grad av terapeutisk tankegang. I terapi er tanken at en klient kan gjøre seg nye erfaringer og dermed lukke ufullstendige gestalter, jf. 2.9, ved å bli møtt på nye og andre måter i terapien. Gjennom de nye erfaringene kan klienten tilegne seg andre reaksjons- og handlingsmåter i feltet med terapeuten som hun senere kan ta med seg og bruke på ulike måter i andre relasjoner eller felt. Når lærer 2 sier at studenter automatisk kan ta med seg det de erfarer i undervisningssituasjonen og siden bruke det i arbeidet med sine klienter, er det mulig at hans tenkning er preget av dette.

## **6.5 Lærernes betydning**

Gjennom samtalene med studentene ble det tydelig at lærerne utgjør en viktig faktor for hvordan studentene lærer ved gestaltterapeututdanningen. I Studieplanen nevnes lærerne lite, og jeg tenkte ikke på å spørre om dem da jeg utarbeidet intervjuguiden. Når jeg i ettertid ble klar over at alle studentene snakket om lærerne, har jeg undret meg over at jeg ikke tenkte på å bringe dette temaet på banen. I Studieplanen står det at ”Valget av læringsform som benyttes er lærerens ansvar og vil i tillegg til hvilket årstrinn klassen er på, og hvilke aspekter av teorien som skal læres, også variere ut fra ”hva klassen er opptatt av.” (Studieplan 4-årig gestaltterapeututdanning 2008:11) Så lærerne levnes stor frihet i forhold til metodevalg og klassens prosess. Likevel er det tenkt mer om læreren som ”pedagogisk virkemiddel” enn det Studieplanen gir uttrykk for her. Fra skolens side er det bevisst å bruke flere ulike lærere i en klasse i løpet av et skoleår. Årsakene til dette er flere: For det første ligger tenkningen om modell-læring eller mesterlære bak, jf. 3.5 og 6.3. Gjennom å undervises av ulike lærere vil studentene kunne observere og erfare ulike rollemodeller eller ”mestere.” (Skottun pers. komm. 10.10.11). En annen årsak er feltteorien, jf. 2.5. Siden samspillet i relasjonen skapes av de deltakerne som konstituerer den, vil en student-lærer-relasjon skape felt der visse temaer eller typer samspill figurerer, mens med en annen lærer vil feltet og det som figurerer der, bli annerledes. Forskjellige lærere vil praktisere gestaltterapi ulikt og sette i gang forskjellige prosesser i studentene. Det er viktig at studenter som skal bli terapeuter, erfarer ulike relasjoner der forskjellige temaer eller typer dynamikk blir figur. På den måten kan de

erfare ulike sider ved seg selv i møte med forskjellige lærere. Til sist er det også et krav fra EAGT om at alle utdanninger ved EAGT-godkjente "Training Institutes" har minst fire ulike lærere innom hvert kull i løpet av utdanningsforløpet (EAGT Training Standards 10.10.11[online]).

For studentenes læring er alterneringen mellom ulike lærere viktig. Student 6 og 7 sier følgende:

*"Det er positivt at det ved NGI legges opp til at vi skal ha ulike lærere og veiledere gjennom årene, slik at vi observerer ulike lærestiler og terapeutiske rollemodeller. På den måten får vi et bredere perspektiv på hvordan vi mennesker er forskjellige, også i rollen som gestaltterapeut. Vi som studenter får erfare hvem vi blir i møte med de ulike lærerne og hvordan relasjonen i feltet endres."* (student 6)

*"Og så har jeg satt veldig pris på at lærerene er så forskjellige. Det tenker jeg er veldig bra. Du kan bli inspirert på ulike måter og hente modeller og få utforsket nye sider i deg selv. Det tenker jeg er en veldig fin ting, da, at man har ulike lærere. Ja, jeg har tenkt at det er veldig bra."* (student 7)

Begge understreker at skolens intensjon med å alternere mellom ulike lærere i undervisningen innfris ved at de opplever inspirasjon og får sett ulike rollemodeller. I tillegg erfarer de ulike felt og får utforsket ulike sider i seg selv. Også for student 1 er det lærerikt å erfare ulike lærere:

*"Jeg er glad for at det kommer nye lærere inn hele tiden. For hver lærer har sin egen metode, sitt eget oppsett, sin egen måte å gjøre det på. Og dermed kommer også – som gestalt sier at – at ingenting er feil og ingenting er riktig. Alle kan gjøre det på sin egen måte. Og så lenge du kan speile deg, hvis man kan bruke speile i de forskjellige lærerne, da kan man også finne ut hva slags type men selv er (...) jeg er glad for at noen kommer tilbake. Da er det noen holdepunkter. Og så er jeg like glad hvis en annen lærer kommer, X eller Y eller Z, fordi; Åja, endelig! Noen andre innfallsvinkler. Og jeg kan se om det passer meg eller om man skal gjøre på den måten. Uansett om du ikke tar etter læreren, men samtidig kan du kjenne deg igjen i en del ting. Noen er følelsemessig mer involvert: Hva føler du, hva gjør du? Og noen blir litt mer i hodet. Og det er bra. Jeg lærer av begge deler. Jeg lærer at alt som jeg gjør er riktig (begge ler) – ut fra mitt eget ståsted hvis jeg bruker meg selv. Jeg blir ikke – sånn som i psykiatrien – en terapeut som står ved siden av terapien. Jeg blir involvert selv. Jeg lærer at jeg kan bruke **meg**. Det er bra. Det liker jeg."*

Gjennom å identifisere seg med de ulike lærerne opplever student 1 mindre av at noe er "riktig eller feil" og lærer at han kan bruke seg som gestaltterapeut. Slik sett kan det se ut som om det pedagogiske grepet ved utdanningen om å bruke ulike lærere i undervisningen

også bidrar til å fremme subjektivitet. Student 1 uttrykker tydelig at han lærer å stole på å bruke *seg* utfra *sitt* ståsted. Dette må anses som en styrke i en utdanning som utdanner gestaltterapeuter der det subjektive aspektet står så sentralt, jf. 2.13, og der ”et av de viktigste redskapene (...) er terapeuten selv.” (Studieplan 2008: 4).

Skottun (2004) rapporterte at det ikke fremkom negative kommentarer eller klager på utdanningen eller lærerne i hennes undersøkelse, og mente at det burde undersøkes videre. Som jeg drøftet i 5.5, hadde studentene jeg snakket med kritikk til undervisningen i teoretisk kunnskap. Imidlertid hadde også flere av dem opplevd vanskelige situasjoner med lærerne i undervisningssituasjonen og hadde kritiske kommentarer til dette. Student 8 beskriver en episode som gjorde henne redd, og som førte til at hun etterpå holdt seg tilbake i undervisningssituasjonen:

*“Noen ganger så har jeg vært redd. Og da tenker jeg: Nå lærer jeg ikke så mye. Hvis jeg blir deprimert eller redd. For eksempel, så var det ikke før i fjerde klasse at jeg turde å være terapeut foran de andre, da. For det hadde jeg en **veldig** dårlig erfaring med i starten av andre klasse. Jeg følte meg liksom hengt ut. Så noen sanne ting er jeg skeptisk eller kritisk til. Det har jo skjedd mye rare ting, synes jeg, i løpet av disse fire årene, som kanskje ikke akkurat er pedagogikken, men det er vel ikke ikke-pedagogikken heller. Jeg vet ikke. Jeg hadde i hvert fall ikke sjans til å tørre å gå ut på der igjen! Før helt nå på slutten så prøvde jeg, rett før den muntlige eksamenen, da. (...) For da, når jeg gjorde det i andre klasse, så tenkte jeg: Dette stedet er jo et sted hvor jeg skal gjøre det jeg ikke tør, ikke sant? Og så gjorde jeg noe jeg absolutt ikke turde, da – og så fikk jeg jo helt sann latterkick nærmest, for jeg var så nervøs. Så jeg var jo ikke noen god terapeut. Men det visste jeg at jeg ikke var, da. Så jeg ble ganske sann skarpt irettesatt og så gjorde jeg ikke det mer. Da gikk jeg ikke utpå der mer, da.”*

Også student 3 har hatt en uheldig opplevelse i møtet med en lærer. Hun opplevde hendelsen som uforsvarlig, forteller at den ga henne lite læring og at den førte til at hun, som student 8, ble mer tilbakeholden i undervisningssituasjonen. Imidlertid beskriver hun også en god opplevelse med en annen lærer hvor hun lærte mye.

*”Og så den andre erfaringen hvor jeg blir veldig ivaretatt. Det har jeg også. Hvor jeg da var helt: Jeg vet ikke hva jeg trenger – jeg er bare så sliten – jeg orker ikke mer. Og hvor da lærer gikk inn og sa noe om – OK – men det var en idé – kan vi gjøre sann og sann. Og det var veldig godt. Det var **veldig** fint. Fordi den andre måten, den som var god, ga meg absolutt læring”*

I undervisning som er så prosess- og praksisorientert og så avhengig av dialog som denne, og der aktiv deltakelse fra studentene utgjør en viktig forutsetning for læringen, er det naturlig at studentenes læring påvirkes hvis de holder seg tilbake og deltar mindre aktivt i

undervisningen, slik som student 8 og 3 beskriver her. Samtidig kan uheldige hendelser med lærerene i undervisningssituasjonen føre til at studentene lærer hva de selv bør unngå å gjøre som terapeuter. Slik sett kan uheldige hendelser utgjøre moralsk viktig erfaring som kan komme studentene til nytte senere i deres terapeutiske arbeid. Så lærernes betydning for hvordan studentene lærer ser ut til å være både ”på godt og på vondt.” Studentene lærer mye av at de ulike lærerne utgjør rollemodeller som de kan kopiere eller ”speile” seg i, uansett om de tenker at de vil kopiere det de har sett, eller om de vil la være å gjøre det de har erfart, i sitt fremtidige arbeid med klienter.

At lærerene er viktige for studentenes læring støttes av Skottun (2006). Hun foretok en uformell spørreundersøkelse på en europeisk konferanse for gestaltterapeuter i 2004 og fant at 80 prosent av undersøkelsens 98 deltakere svarte at læreren hadde utgjort en svært viktig komponent i deres gestaltterapeututdanning. Harris (1999) hevder også at forholdet lærer–student spiller en stor rolle for læringen i gestaltterapeututdanning.

Student 7 er opptatt av sårbarheten som ligger i studentrollen gjennom egenprosessene som settes i gang i studentene gjennom måten undervisningen gjøres på. Hun har også erfart å ikke bli godt nok ivaretatt av lærer i denne sammenhengen.

*“det er jo en egenprosess som settes i **gang** faktisk, gjennom de strukturene som skolen har. Det har jeg syns er veldig spennende, men det er også veldig sårbart. Du er elev og du er klient på en måte. Og læreren er lærer og til dels gruppeterapeut. Og der tenker jeg kanskje at det ikke alltid har blitt forvaltet så profesjonelt. Hvorfor det vet jo ikke jeg (...) Men jeg har hatt erfaringer hvor jeg opplevde at jeg ikke ble helt ivaretatt.”*

Når såpass mye av undervisningen utgjøres av terapeutiske prosesser der studentene bruker sin historie og sine problemer i innlæringen, er det naturlig at studentrollen blir en slags hybrid mellom student og klient, og dermed også kan medføre en større sårbarhet som student 7 påpeker. Lærerrollen får et stort innslag av å være terapeut, og relasjonen lærer–student kan innebære en større emosjonell intimitet som kan gi læreren mer ”emosjonell makt” over sine studenter enn ved andre utdanninger. Dette stiller store krav til lærere som skal undervise i gestaltterapi, krav av både etisk og faglig karakter. Skolen har utarbeidet etiske retningslinjer i et forsøk på å imøtekomme noen av disse utfordringene. (Etske retningslinjer for Norsk Gestaltinstitutt AS 2001 [online]). Når det gjelder det faglige, mener Harris at undervisning i gestaltterapi krever at læreren innehar ”felt-sensivitet.” (1999: 91, min oversettelse). Læreren må ha kunnskap om en mengde forhold i det feltet undervisningssituasjonen utgjøres av:

studentenes individuelle behov i forhold til gruppeprosessen og lærestoffet, samt utviklingen til hvert enkelt individ og gruppen som helhet. I tillegg må læreren undervise på måter som er avpasset den aktuelle situasjonen i klassen, slik at hun kan respondere ”to the multi-faceted and constantly changing field” (ibid.) Dette er en kompleks oppgave, der læreren hele tiden må bruke sin awareness for å følge med på hva som skjer med hvert av individene i gruppen, samtidig som hun følger med på gruppeprosessen og hva som blir figur ”på gruppenivå.” Utfordringen blir så å knytte undervisningens temaer til prosessen som foregår i klassen. Slik tenker lærer 1 om dette:

*”Jeg tenker at hvordan jeg underviser er avhengig av hvilket tema som er på samlingen (...) jeg er opptatt av at folk skal komme ut, at folk skal delta og at det skal være dialog. Så jeg er vår på hva som blir figur i klassen i forhold til hvordan stemningen eller holdningen er, og hvordan gå videre”*

Studentenes utsagn kan imidlertid tyde på at selv om ikke alle prosesser i undervisningen lander like godt, så er de likevel fornøyde. På tross av vanskelige opplevelser med lærer runder student 8 av med følgende utsagn:

*”Jeg ville gått der, jeg, selv om jeg ikke hadde fått noen utdanning! Det har vært veldig, veldig nyttig for meg som person.”*

Også student 7 konkluderer på en måte som gir grunn for optimisme vedrørende læringspotensialet uheldige prosesser kan inneha:

*” det har skjedd ting jeg syns ikke har vært helt ok. Også er det jo også noe å se at ingen av oss er perfekte, og det er jo fint å se det da.” (student 7)*

## 6.6 Klassens (gruppens) betydning

Gruppen og prosessen som foregår der, viste seg også å være viktig for hvordan studentene lærer. Lærerne mente at prosessen i gruppen gir studentene mulighet til å se forskjellige erfaringer og hvordan ulike mennesker kunne oppleve samme situasjon eller hendelse forskjellig.

*”de kan lære hvordan forskjellige mennesker reagerer på denne tematikken i en gruppeprosess (...) hvordan du reagerer på en øvelse, og jeg reagerer på en øvelse, og gruppen reagerer på en øvelse, det er veldig lærerikt å se forskjellige erfaringer, hvordan mennesker opplever det” (lærer 2)*

Han eksemplifiserer dette med utgangspunkt i en konkret øvelse fra utdanningen:

*”vi har en sånn mate-øvelse i første klasse. En baby og en mor. Og da ser vi ti forskjellige mødre og ti forskjellige babyer – hvordan de gjør det med hverandre! Og det er veldig lærerikt. Og så kan de da etterpå prosessere alle de forskjellige situasjonene, hva det betyr for voksne mennesker, hva det betyr for terapi.” (lærer 2)*

Lærer 1 og 4 mener at prosessen i gruppen bidrar til at studentene lærer å ta metaperspektiv.

*”det har noe med perspektiv å gjøre. Å lære å se at det er ikke nødvendigvis bare mitt perspektiv (...) og samtidig, når jeg ser at det er mange måter å gjøre det på, da kan jeg ta lettere metaperspektiv senere, og så si at: Ja, men det finnes jo faktisk andre måter” (lærer 1)*

*”du faktisk får en trening i å tenke metaperspektiv. I den settingen. Det tenker jeg er en del av læringen. Når man ser forskjellige måter, som du sier: Se på det, da! Ja. Det er forskjellig! Og så kan man begynne å få inn den type læring, altså. Tenkemåte. Kompetanse.” (lærer 4)*

Flere av studentene fortalte da også at prosessen i gruppen hadde bidratt til dette. Student 2 fortalte at hun hadde sett ulike måter å reagere på og fått erfaring med at andre reagerer annerledes enn henne.

*”Jeg har sett og også hørt hvordan andre kan oppleve det, da. Så jeg har sett hvordan de kan reagere, det er tross alt ikke alle som er som meg, heller (...) Det er jo den generaliseringen av erfaring, da som jeg tenker at det funker jo ikke i terapirommet. Sånn at det er jo også veldig kjekt å ha sett at det er mange måter å reagere eller å ta ting på som overrasker meg. Og det har jeg jo sett hos de andre i klassen.” (student 2)*

Dette er ifølge Grenstad (1986) noe av hensikten med gruppens betydning for læringsprosessen i den konfluente pedagogikken, jf. 3.5. Siden ingen er like, og ulike mennesker reagerer eller oppfatter samme situasjon på ulike måter, gir klassen en god mulighet til å utforske *andres* perspektiver og slik utvide eget perspektiv og finne større mening i en sak enn om ved å arbeide alene. Både studentenes og lærernes utsagn viser her at å dele oppdagelser og erfaringer med hverandre i gruppen, gir studentene et får videre perspektiv i forhold til ulike temaer og problemstillinger. Dette er viktig læring for en som skal arbeide som terapeut. Det er viktig å ha erfart at mennesker ikke er like, og at vi kan reagere forskjellig i samme situasjon. Gjennom å ha den type innsikt som kommer gjennom å ha erfart dette, er det større sannsynlighet at studentene utvikler kompetansen til å kunne håndtere dette i terapeutisk praksis. Dette er viktig kompetanse for en gestaltterapeut som er ute etter å støtte klientens subjektive opplevelse av egen situasjon, ut fra en overbevisning om at dette utgjør kimen til vekst (Crocker 2005).

Men gruppeprosessen har også bidratt til hvordan studentene lærer på andre måter. Student 6 fortalte at gruppeprosessen fører til en større intimitet i denne klassen enn i andre, mer tradisjonelle klassesetninger hun har vært i. Intimiteten har bidratt til at hun har følt seg trygg og dermed turt å delta aktivt i undervisningen.

*” Hvis man tenker på en sånn tradisjonell klasse i en tradisjonell skole, så har jeg et veldig annet forhold til denne klassen, da. Eller gruppen, jeg tenker på det som en gruppe, mer enn en klasse (...) Vi tvinges litt til å ikke klikkes, sånn man lett kan gjøre hvis man sitter på samme sted i samme klasserom til samme tid. Og alltid får jobbe med forskjellige, så her legges det veldig opp til at vi skal utfordre oss. Men det er en helt annen intimitet i denne gruppen. Jeg tror at jeg blir friere i en sånn setting. Eller det blir en trygghet, jeg tror trygghet er viktig for å lære. Hvis du er utrygg og det er manglende intimitet, så tror jeg det settes noen filter der med en gang som kanskje gjør at det for mitt vedkommende, da, at jeg ikke tør. Jeg blir redd for ikke å stille de riktige spørsmålene, redd for å ikke forstå, redd for å vise, redd for å prøve. Og hvis man tenker learning by doing, så må man jo prøve. Så hvis ikke det ligger en trygghet som intimitet der, så stopper jeg meg av alle disse filtrene. Så jeg tør jo kanskje å være mer med og til stede. Og å prøve og å gjøre. Og spørre og feile.”*

Også for student 8 har gruppeprosessen vært viktig. Hun beskriver hvordan gruppeprosessen har bidratt til hennes utvikling og hvordan gruppen har fungert som et slags ”prøverom” der hun på lik linje med student 6 har kunnet prøve og feile.

*”det har jo vært en del av utviklingen, det og, da. Dette med hvem blir vi sammen og hvordan gjør vi det sammen og sånne ting. Jeg tar plass, du tar ikke plass og alt det der. Det gjør jo at jeg øker bevisstheten på hvem er jeg og hvordan kan jeg påvirke og hvem kan jeg velge å være. Men noen ganger, så har jeg jo kjedet meg, og noen ganger har jeg jo blitt redd, og noen ganger har jeg blitt sint, og noen ganger har jeg ikke sagt ett pip, og noen ganger har jeg sagt altfor mye, ikke sant? Men det er jo spennende erfaringer å prøve det der sånn. Det er et sånt prøverom, da. Det har ikke alltid vært trygt, altså. Absolutt ikke, men jeg har på en måte alltid gledet meg, for det at her er det litt lov å prøve og feile og, da.” (student 8)*

Dette er i tråd med Skottuns undersøkelse fra 2004. Hennes informanter rapporterte at undervisningsgruppen bidro til at de følte seg akseptert, trygge, at de kunne prøve ut ny atferd og lære. Ifølge Studieplanen er nettopp dette hensikten med gruppeprosessen. Studentene skal bli kjent med egne interaksjonsmønstre og kunne prøve ut ny atferd, jf. 3.5. At undervisningsgruppen er viktig for studentenes læring, ble også bekreftet i Skottuns uformelle spørreundersøkelse fra 2006, jf. 6.5. Der svarte 68 prosent av undersøkelsens 98 deltakere at undervisningsgruppen (klassen) hadde utgjort en viktig komponent for læringen i deres gestaltterapeututdanning.



Lærerne mener også at prosessen i gruppen lærer studentene mye om prosess og hvordan det er å stå i en utviklings- og endringsprosess med andre mennesker.

*”Jeg tenker jo også i forhold til gruppeprosess, fordi vi har en utdanning over fire år at de kan se hvordan var vi som gruppe når vi begynte i første klasse: Hvordan er vi nå? Hvordan er jeg her? Hvordan er vi forskjellige? Hvordan går vi gjennom en prosess? Hvordan er jeg nå i stand til å gå ut av det og gå inn og hvordan velger jeg nå? Hvordan gjør vi det sammen? Jeg tenker det også er så nyttig i denne undervisningen, for at de selv skal lære at prosess virkelig er prosess!” (lærer 3)*

Student 5 bekrefter her hvordan han har lært om prosess ved å følge prosessen i sin klasse:

*”Jeg har lært veldig mye av å være sammen med den klassen på forskjellige måter. Og fordi klassen vår har hatt sin prosess, som sikkert alle andre klasser, og det er en helt annen prosess enn andre klasser, selvfølgelig. Så jeg har jo kjent på først en veldig tilhørighet i klassen, i første klasse til å ikke kjenne meg veldig velkommen i andre klasse. Til å kjenne i tredje klasse en slags likegyldighet, til i fjerde klasse å kjenne prosess og at vi støtter hverandre. Så det har vært mitt bilde av gruppa. Og det har vært veldig lærerikt for meg” (student 5)*

Videre er lærer 3 opptatt av at studentene gjennom å følge hverandre over 4 år og stå i prosessen sammen i gruppen over så langt tid, lærer om endring og tidsperspektiv. De lærer at menneskers utviklingsprosesser kan ta tid, men at endring kan inntreffe når vi står i prosessen sammen. Når studentene har erfart dette gjennom prosessen i gruppen, kan de så overføre det til sitt arbeid som terapeuter. Her blir igjen tanken om læring gjennom å ha ”kjent det på kroppen” synlig.

*”Og at de blir klar over hvor forskjellige de blir også, over tid, da. Tid er også en viktig del av dette, av felt, og at de lærer det også som terapeuter. At de ser at over fire år, så er klienter et annet sted. Og de har erfart det selv og blitt holdt fire år i en utdanning. Så kan de se når de begynner med en klient som kanskje er litt dårlig eller noe sånt, og tenke: Jaja, men det er en prosess. Å være i det og gjøre det sammen, så vet vi at endring kan skje. For det har vi erfart selv over fire år.”*

Å lære å holde ut og stå i prosessen med sine klienter, og stole på at gjennom å ”stå i det” vil endring til slutt inntreffe, må sies å være viktig læring for vordende psykoterapeuter.

Gruppen bidrar også til at studentene får tilbakemelding fra de andre på egen endring og utvikling. Ofte er ikke hver enkelt student klar over egen endring. De andre gruppemedlemmene kan bidra til å ”speile” og bekrefte studentens utvikling og læring gjennom å gi feedback når de har fulgt hverandres endringsprosess over tid:

*”Og det morsomme er altså, individet sier ofte etter fire år: Nei, jeg har ikke endret meg. Hå! sier hele gruppen, du har endret deg enormt! Det er så morsomt å se at individet opplever ofte ikke endringen, men må få tilbakemelding fra de andre om at de har endret seg. Det er også nødvendig i en gruppe. Det kan du ikke få i individualterapi.” (lærer 2)*

Gruppen og prosessen som foregår der, utgjør også en betydelig faktor til at studentene lærer holistisk og feltteoretisk tenkning. Der kan de gi og få tilbakemeldninger hele tiden og trene på feltteori i praksis. Som lærer 4 uttrykker det:

*”Hvem blir jeg? Hvor mye man får igjen av tilbakemeldinger. Gruppeprosessen bidrar til å tydeliggjøre betydningen av den type påvirkning. At den kommer fra flere (...) ut av det individuelle fokuset. I relasjon hele tiden.” (lærer 4)*

Så gruppen og prosessen som foregår der, utgjør en viktig faktor hvordan studentene lærer. Lærernes tanker om gruppens betydning for hvordan studentene lærer er i tråd med studentenes egne utsagn. Dette er igjen koherent med pedagogiske prinsipper som formidles i Studieplanen.

## 6.7 Oppsummering og konklusjon

Studentene ved gestaltterapeutstudiet lærer på flere og sammensatte måter. De lærer gjennom å erfare gestaltterapeutisk metode og teori på ulike måter og kjenne terapien ”på egen kropp” og de lærer gjennom å observere medstudenters reaksjoner på terapien. Videre lærer de gjennom å utføre terapien på andre og reflektere om det i ettetid gjennom veiledning. Studentene lærer også gjennom å observere modeller – terapeutiske arbeider utført av lærere eller medstudenter. Lærerne og klassen (gruppen) har stor betydning for hvordan studentene lærer.

Lærernes tanker om hvordan studentene lærer og studentenes egne utsagn om dette er i stor grad koherente. Studentene lærer i tråd med de pedagogiske prinsippene som ligger nedfelt i Studieplanen enten de uttales direkte, eller de formidles indirekte gjennom beskrivelsene av arbeidsmåtene. Lærernes tanker om undervisningen og hvordan studentene lærer er også i tråd med det som formidles i Studieplanen.

Studentene rapporterte hovedsakelig at de lærer gjennom erfaringsbasert læring. Det er imidlertid vanskelig å få klarhet i og beskrive akkurat hva erfaring er og hvordan denne læringen foregår. Både studentene og lærerne beskriver læring gjennom erfaring som en

helhetlig prosess bestående av kroppslig, emosjonell og kognitiv aktivitet som inneholder en handlende komponent der de prøver ut noe og en kognitiv komponent der de reflekterer og trekker inn teorien. Det ser ut til at de oppfatter erfaringslæringen som en tilnærmet empiristisk prosess, ved at det kognitive aspektet i læringsprosessen oppfattes som å følge etter det kroppslige. Videre lærer studentene gestaltterapien på en induktiv måte ved å først erfare gjennom enkelttilfeller og så trekke sine erfaringer til mer generelle slutninger etter hvert som teorien knyttes til erfaringene.

## 7 Avslutning

Denne oppgaven har handlet om utdanning i gestaltterapi. Jeg har undersøkt og belyst problemstillingen *Hva og hvordan lærer studentene i løpet av den 4-årige gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen?* som jeg reiste innledningsvis.

Dette er gjort ved først å presentere og diskutere sentrale begreper i gestaltterapeutisk teori, for deretter å foreta en presentasjon av den 4-årige gestaltterapeututdanningen med fokus på hovedtrekkene av hva studentene skal lære, samt en presentasjon og diskusjon av undervisningsmetoder og pedagogiske prinsipper angitt i Studieplan for 4-årig gestaltterapeututdanning (NGI 2008). I tillegg har jeg benyttet empirisk materiale fra åtte intervjuer med studenter og to gruppeintervjuer med lærere som underviser ved skolen.

Hensikten med undersøkelsen har ikke vært å foreta en empirisk generalisering basert på mitt datamateriale. Jeg har beskrevet fenomenene jeg har funnet mer spesifikt, og mine data utgjør gjennom studentenes beskrivelser av sine læringsforløp, en eksemplifisering av gestaltteorien som er en allerede eksisterende læringsteori. Slik sett kan mine funn sees som ytterligere empirisk støtte til gestaltteorien.

Hva er så mine hovedfunn i forhold til spørsmålene jeg stilte innledningsvis?

Studentene ved NGIs 4-årige gestaltterapeututdanning skal lære gestaltterapeutisk teori, metodikk og filosofien de bygger på, for så å kunne anvende dette i praksis. Studiets læringsmål består av en rekke ferdighetsmål og kunnskapsmål som er sammensatte og komplekse, og som krever mye erfaring og modning, både personlig og faglig. Studieplanen inneholder en rekke innholdstrascendente læringsmål som forutsetter betydelig grad av endring og personlig vekst, og som må sees som en viktig forutsetning for å lære yrket.

Intensjonen med undervisningen er at gestaltterapiens teori og praksis skal læres ved å brukes og integreres praktisk i undervisningsmetodene studentene møter på skolen. Samtidig som gestaltterapien utgjør innholdet i undervisningen, skal også undervisningsmetodene som benyttes ved studiet, forankres i gestaltterapeutisk teori.

Ut fra data generert fra intervjuer med utdanningens studenter og lærere, kan det se ut som om NGI langt på vei lykkes med sine intensjoner med undervisningen. Dette ser ut til å være en

skole som langt på vei utmynter sin teori i undervisningspraksis, både når det kommer til innhold og undervisningsmetodikk. Undersøkelsen viser at skolen i stor grad gjør det de sier at de skal, og det er stor grad av sammenheng mellom liv og lære.

*På spørsmålet om hva studentene lærer i løpet av gestaltterapeututdanningen, oppfylles ifølge studentenes egne utsagn de fleste av Studieplanens konkrete mål.*

Studentene lærer gestaltteorien, de behersker den i praksis og de kan anvende den som terapeuter. I tillegg til å lære gestaltterapi både i teori og praksis ser teorien og praksisen ut til å forsterke hverandre. Skolen ser også ut til å lykkes godt med innfrielsen av innholdstrascendente mål som innbefatter personlig utvikling og bevisstgjøring av holdninger. Studentene rapporterer betydelig grad av endring og personlig vekst. Dette ser ut til å prege dem på en helhetlig måte – de bruker denne kunnskapen både personlig og som terapeuter – noe vi har sett er i tråd med gestaltterapiens holistiske tenkning (Woldt 2005).

Også i forhold til ferdighetsmålene ser skolen ut til å lykkes med sin undervisning. Studentene rapporterer at de lærer gestaltterapi i praksis, at de lærer å bruke gestaltterapeutiske metoder i arbeidet med sine klienter og at de lærer å tilpasse metodebruken på en adekvat måte avhengig av relasjonen de befinner seg i. Videre forteller de om økt awareness på ulike områder som språk, følelser og kropp, at de lærer å bruke sin awareness i arbeidet med klienter, og at de lærer å jobbe med å øke klientens awareness.

Studentene lærer feltteoretisk tenkning. De oppfatter mennesker som deler av større helheter, der deres atferd skapes i samspill med de andre som inngår i relasjonen, og de har de lært å implementere denne tenkningen i sitt arbeid som terapeuter. Dette er i tråd med lærernes utsagn om sine intensjoner med undervisningen, og samsvarer med Studieplanens målsetting.

Samtidig rapporterte studentene ambivalens i forhold til hva de lærte av teoretisk kunnskap. De ga uttrykk for at teoriundervisningen ikke var god nok, og at de ikke lærte ”nok.” Emner som psykopatologi, grupper, gestaltterapiens historie og filosofiske grunnlag, etikk og kunnskap om juridiske og forretningsmessige spørsmål knyttet til å være privatpraktiserende terapeut, ble nevnt spesielt. Imidlertid ønsket ikke studentene mer teoriundervisning. De så ut til å forbinde teoriundervisning med forelesning, og ga uttrykk for at de ikke ønsket mer av den undervisningsformen. Lærerne gir uttrykk for at teoretisk kunnskap er en viktig del av utdanningen, siden de mener at den er viktig for utføringen av den terapeutiske praksisen.

Min undersøkelse besvarer ikke hva årsakene til studentenes ambivalens og misnøye med læringen av teoretisk kunnskap kan være. Jeg har likevel angitt noen hypoteser. Vi har sett at lærerne på utdanningen hovedsakelig holder seg med en instrumentell forståelse av teoriens funksjon, og at de mener at gestaltterapeutisk teori primært skal undervises og læres med en hensikt om å hjelpe studentene til å forstå og forbedre den terapeutiske praksis. Den teoretiske kunnskapen skal være operativ, den skal være erfaringsbasert og kunne utmyntes i handling. Ifølge Studieplanen ser samtidig teoriundervisningens hensikter ut til å være flere: I tillegg til å være operativ, skal den teoretiske kunnskapen studentene lærer også være figurativ. Studentene skal kunne redegjøre for ulike teoretiske begreper. Læringsmålene for den teoretiske kunnskapen som er formulert i Studieplanen, uttrykker imidlertid et teorisyn der kunnskapen som læres skal lede tilbake til og forbedre praksis, samtidig som den innehar læringsmål som i større grad samsvarer med bruk av teori som kritisk perspektiv. Lærerne gir samtidig kun uttrykk for å holde seg med en instrumentell forståelse av teori. Så Studieplanen uttrykker at teoriundervisningen skal ha andre og flere hensikter enn det lærerne mener, og det er slik sett ikke helt samsvar mellom læringsmålene som uttrykkes i Studieplanen, og hensikten lærerne angir for teoriundervisningen.

Undersøkelsen gir heller ikke svar på hva studentene mener at ”mer” eller ”bedre” teoriundervisning kan gjøre for dem. Det er mulig at studentenes misnøye med teoriundervisningen bunner i urealistiske forventninger til hva ”mer” teori kan gjøre for dem når det gjelder følelsen av å håndtere usikkerhet og føle mestring knyttet til innlæringen av en ny profesjon.

På spørsmålet om *hvordan studentene lærer i løpet av gestaltterapeututdanningen*, ser det ut til at de lærer på flere og sammensatte måter. De lærer gjennom å erfare gestaltterapeutisk metode og teori på ulike måter og kjenne terapien ”på egen kropp”, og gjennom å observere sine medstudenters reaksjoner på terapien. Videre lærer de gjennom å utføre terapien på andre og reflektere om det i ettertid gjennom veiledning. Studentene lærer også gjennom å observere modeller – terapeutiske arbeider utført av lærere eller medstudenter. Lærerne og klassen (gruppen) har stor betydning for hvordan studentene lærer.

Studentene rapporterte hovedsakelig at de lærer gjennom erfaringsbasert læring. Det er imidlertid vanskelig å få klarhet i og beskrive akkurat hva erfaring er og hvordan denne læringen foregår. Både studentene og lærerne beskriver læring gjennom erfaring som en

helhetlig prosess bestående av kroppslig, emosjonell og kognitiv aktivitet som inneholder en handlende komponent der de prøver ut noe og en kognitiv komponent der de reflekterer og trekker inn teorien. Det ser ut til at de oppfatter erfaringslæringen som en tilnærmet empiristisk prosess, der refleksjonen (den kognitive aktiviteten) i læringsprosessen følger etter den kroppslige aktiviteten. Videre lærer studentene gestaltterapien på en induktiv måte ved å først erfare gjennom enkelttilfeller og så trekke sine erfaringer til mer generelle slutninger etter hvert som teorien knyttes til erfaringene.

Lærernes tanker om hvordan studentene lærer og studentenes egne utsagn om dette er i stor grad koherente. Studentene lærer i tråd med de pedagogiske prinsippene som ligger nedfelt i Studieplanen enten de uttales direkte, eller de formidles indirekte gjennom beskrivelsene av arbeidsmåtene. Lærernes tanker om undervisningen og hvordan studentene lærer er også i tråd med det som formidles i Studieplanen. Gestaltterapeutisk teori gjennomsyrrer både undervisningen slik den beskrives i Studieplanen og tenkningen lærerne uttrykker om undervisningspraksisen.

Ut fra denne oppsummeringen kan det se ut som om studentene ved gestaltterapeututdanningen ikke lærer ved å lese, skrive, diskutere eller lytte til en forelesning, og at de kun lærer ved å erfare og praktisere. Dette er imidlertid ikke tilfellet. Under intervjuene spurte jeg studentene om litteraturstudier – en av arbeidsformene som nevnes i Studieplanen – og flere nevnte at de lærte av å lese. Noen fortalte at prosessen med å skrive oppgaven hadde vært lærerik for dem. Også lærerne ga uttrykk for at litteraturstudier og oppgaveskriving var viktig for studentenes læring. Imidlertid var det ikke dette som fanget min interesse når jeg analyserte data. Først da analysen var ferdig, ble dette tydelig for meg og jeg begynte å stille spørsmål ved det. Min interesse for å undersøke læringsformene som var knyttet til erfaring og praksis, kan slik ha påvirket analysen og ført til at de mer ”tradisjonelle” måtene studentene lærer på, ikke blir vektet i denne undersøkelsen. Dette kan utgjøre en svakhet ved undersøkelsen.

Avslutningsvis har jeg også lyst til å nevne noen andre forhold som kan ha utgjort svakheter ved undersøkelsen. Mitt insiderperspektiv har medført at jeg har tatt betydningen til noen av begrepene informantene benyttet ”for gitt”. Etter mange års fartstid ved skolen hadde jeg med meg en slags ”inngrodd” forståelse av noen begreper og fenomener jeg ikke lenger stilte spørsmål ved. Dette har bidratt til vanskeliggjøring i å ta metaperspektiv og være kritisk i

forhold til tolkningen og forståelsen av enkelte fenomener. Det har også vært utfordrende å forske på sine kolleger, og selv om jeg har forsøkt å håndtere dette på ulike måter, har det vært vanskelig å rapportere kritiske funn og bruke kritisk blikk på lærernes utsagn.

Gestaltterapi og gestaltterapeututdanning er enda ikke like kjent og anerkjent i det norske samfunnet som for eksempel sykepleierutdanning eller lærerutdanning. Å gjennomføre en utdanning i gestaltterapeutterapi koster mange penger, og man må være villig til å gå gjennom betydelig grad av terapi og selvutvikling, konfrontasjoner og utfordringer, og bruke mye tid og krefter på utdanningen de fire årene den varer. Det er heller ingen stillinger som står klare og skal fylles når studentene er ferdig utdannet. Studentene må påberegne betydelig arbeid og tid etter endt utdanning for å etablere praksis eller finne andre måter å leve av sitt arbeid som gestaltterapeut. Det er derfor grunn til å tenke at en gjennomsnitts student i gestaltterapi vil være mer entusiastisk og interessert i faget enn en gjennomsnitts student ved en mer ”tradisjonell” profesjonsutdanning. Studentenes (og lærerens) entusiasme til gestaltteorien og -metodene kan ha bidratt til at respondentene har gitt positive svar, og at utdanningen står frem i et så fordelaktig lys.

Siden lærergruppen besto av flere hierarkiske nivåer, og to av skolens eiere deltok i intervjuene, er det også mulig at de andre lærerne i gruppen rapporterte mer i tråd med det de vet er skolens og gestaltterapiens normer om hvordan undervisningen skal gjennomføres, enn at de rapporterte sin faktiske tenkning. Dette kan ha utgjort en svakhet ved undersøkelsen.

Det er også verdt å nevne at den selvrapporterende formen i seg selv kan inneha en svakhet ved at mennesker ofte ønsker å komme godt ut av situasjoner der de forteller om seg selv. Selv om undersøkelsen er anonym og uten betydning for den enkelte informant, er det sannsynlig at enkelte kan være tilbøyelige til å farge sine uttalelser i en retning de antar at vil oppfattes som positivt.

Mine funn viser at det på mange områder av gestaltterapeututdanningen ved NGI ser ut til å være god koherens mellom hva og hvordan studentene rapporterer at de lærer, lærernes tenkning om undervisningspraksis, Studieplanens intensjoner og den gestaltterapeutiske teorien. Imidlertid ser dette ikke ut til å være tilfellet når det gjelder læringen av den teoretiske kunnskapen. På dette punktet rapporterte studentene misnøye og ambivalens knyttet til læringen, og lærerens tenkning var ikke helt samsvarende med læringsmålene som ble formidlet i Studieplanen. Siden det i denne undersøkelsen er benyttet kvalitativ metode, og



datamaterialet er basert på intervjuer med et lite utvalg, ville det ved en annen anledning kunne vært interessant å foreta en kvantitativ undersøkelse der man kunne undersøke dette fenomenet nærmere. Ville man få samme resultat hvis studentpopulasjonen i undersøkelsen var større? Er det mulig å finne ut mer om hva det er studentene savner i teoriundervisningen? Det hadde også vært interessant å avdekke mer omkring hva studentene mener at ”bedre” teoriundervisning ville være, og hva de tenker at ”mer” eller ”bedre” teoriundervisning kan føre til.

Det kunne også vært interessant å undersøke lærerenes forhold til teoriundervisningens nærmere. Vil det vise seg at deres forståelse av teoriens funksjon er instrumentell hvis man spurte dem nærmere om hva de tenker om dette? Er de klar over at Studieplanen også angir andre målsetninger for hensikten med teoriundervisningen enn at den skal føres tilbake til praksis for å bekrefte eller forsterke den? Slik kunne man fått større innsikt i denne tematikken, og forhåpentligvis utviklet kunnskap som kunne virke som grunnlag for eventuelle grep skolen kunne foreta i forhold til å styrke teoriundervisningen ved utdanningen.

Hvorfor skulle så dette være viktig å undersøke videre? Ut fra denne undersøkelsen ser det jo ut til at skolen stort sett innfrir læringsmålene angitt i Studieplanen, og på de fleste punktene i undersøkelsen ser det ut til å være stor grad av koherens mellom studentenes opplevelse av læring, lærernes intensjoner med undervisningen, Studieplanens intensjoner og gestaltterapeutisk teori. Og selv om studentene uttrykker misnøye med læringen av teoretisk kunnskap, gir de samtidig uttrykk for ambivalens ved tanken på mer teoriundervisning.

Etter min mening er det viktig å undersøke dette videre fordi en ensidig bruk av teorien, der teorien alltid skal føres tilbake til praksis for å bekrefte eller forsterke den, over tid kan medføre uheldige konsekvenser for fagets videre utvikling. Å lære å bruke teori til å innta et kritisk perspektiv, medfører muligheter til å stille viktige spørsmål ved eksisterende praksis og teori. Dette er nødvendig for å kunne utvikle tenkningen om et fag videre. Dersom utøvere av gestaltterapi ikke blir i stand til å stille kritiske spørsmål til fagets teori og praksis, hva vil da skje med gestaltterapien i fremtiden? Hvis fremtidige gestaltterapeuter ikke blir i stand til dette, er jeg redd for at gestaltterapien som teoretisk og praktisk disiplin kan stagnere.

God gestaltterapi sies å inneholde elementer eller øyeblikk som kan beskrives som kunst (Zinker 1978) og gode praktikere innenfor psykoterapien sammenliknes også med kunstnere

(Schön 1987). Kunstnerens kunnskap kan ifølge Schön aldri til fulle forklares. Den kan i beste fall kan beskrives, eller forklares som intuitiv eller taus. Imidlertid kan dagens fokus på at klinisk praksis skal baseres på evidensbasert kunnskap i helsefaglige kretser i Norge (Norsk Psykologforening 2007, Rønnestad 2008) tyde på at fokuset på teoriundervisningen ved gestaltterapeututdanningen kan bli nødt til å utvides til å innebefatte større bruk av teori fra vitenskapelige disipliner slik Skjervheim (1992) forfekter og Studieplanen (NGI 2008) også tar høyde for. Denne typen teoretisk kunnskap må også læres dersom gestaltterapeuter skal kunne utgjøre en gruppe behandlere som kan regnes med i det norske samfunnet i fremtiden.

# Litteraturliste

- Arnheim, R. (1974). "Gestalt" misapplied. *Contemporary Psychology*. 7 (19) : 570.
- Aspestrand, R. (2009). Tåler vi kompleksitet og mangfold? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. 4 (46) : 400.
- Baalen, D. (2008). Gestaltdiagnoser. I Jørstad, S. & Krüger, Å. (red.) *Den Flyvende Hollender. Festskrift*. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt AS.
- Barlow, A.R. (1981). *Gestalt Therapy and Gestalt Psychology. Gestalt – Antecedent Influence or Historical Accident*. Elektronisk dokument. På nett: <http://www.gestalt.org/barlow.htm>. Funnet: 08.10.10.
- Bloom, D. (2009). Commentary I: The Cycle of Experience Re-Cycled: Then, Now...Next? Let's Go Round Again: Cycle of Experience or Sequence of Contact? Dan Bloom has Another Go with Seán Gaffney. *Gestalt Review*. 1(13).
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter og R. Kalleberg (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braute, E. (1993). *Tanker og følelser i læring. Konfluent undervisning i sykepleie og andre helsefagutdanninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brown, G. (1975). Introduction. I Brown, G. I. (red.) *The Live Classroom. Innovation through Confluent Education and Gestalt*. New York: The Viking Press, Inc.
- Brown, G.I. (1992). *Human teaching for Human Learning*. Highland: The Gestalt Journal.
- Brown, J. (1996). *The I in Science*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Clarkson, P. & Mackewn, J. (1993). *Fritz Perls*. London: SAGE Publications Ltd.
- Crocker, S. (2005). Phenomenology, Existensialism, and Eastern Thought in Gestalt Therapy. I Woldt, A.L. & Toman, S. M. (red.) *Gestalt Therapy. History, Theory and Practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Dale, E. L. (1991). *Pedagogisk Profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

- Dale, E.L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Dewey, J. (2007). *Democracy and Education*. Middlesex: The Echo Library.
- Edie, J. M. (1964). Introduction. I Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception: and other essays on pehonomenological psychology*. Evanston: Nothwestern University Press.
- EAGT. (2008). *The Accredittation of Gestalt Institutes, NOGT's and Organizations*. Elektronisk dokument. På nett: [http://www.eagt.org/pdf/Training\\_Standards\\_Paper\\_2008.pdf](http://www.eagt.org/pdf/Training_Standards_Paper_2008.pdf). Funnet: 10.10.11.
- Eie, E. (2006). Awareness i veiledning. *Norsk Gestalttidsskrift*. 2(3): 14–28.
- Fog, J. (1995). *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk Forlag AS.
- Folkehelseinstituttet (2011). *Første omfattende rapport om status for psykiske lidelser i Norge*. Elektronisk dokument. På nett: [http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft\\_5565&MainArea\\_5661=5565:0:15,2336:0:0::=&MainLeft\\_5565=5544:80186::1:5569:1::0:0](http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5565&MainArea_5661=5565:0:15,2336:0:0::=&MainLeft_5565=5544:80186::1:5569:1::0:0). Funnet: 19.10.11
- Gadamer, H-G. (2003). Om forståelsens sirkel. I *Forståelsens Filosofi. Utvalgte små skrifter*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Gaffney, S. (2009). The Cycle of Experience Re-Cycled: Then, Now...Next? *Gestalt Review*. 1(13).
- Goodlander, M. (1998). *Deconstructing Individualism*. Elektronisk dokument. På nett: <http://www.g-gej.org/2-1/wheeler.html>. Funnet: 07.06.11.
- Grendstad, N.M. (1986). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Greenberg, L.S. & Watson, J.C. (2006). *The therapeutic relationship*. Washington DC : American Psychological Association.
- Harrington, A. (1999). *Reenchanted Science. Holism in German culture from Wilhem II to Hitler*. Princeton: Princeton University Press.
- Henle, M. (1978). Gestalt Psychology and Gestalt Therapy. *Journal of the History of the Behavioural Sciences*. 14 (1978): 23-32.

Hillman, A. W. (1973). *Confluent Education: A Descriptive Analysis of the Concepts, Goals and Philosophy, and the Relationships Between Them*. Doktorgradsavhandling. Santa Barbara: University of California.

Helsedirektoratet (2009). *Nasjonale retningslinjer for diagnostisering og behandling av voksne med depresjon i primær- og spesialisthelsetjenesten*. Publikasjon IS-1561. Elektronisk dokument. På nett:

[http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/nasjonale\\_faglige\\_retningslinjer/nasjonale\\_retningslinjer\\_for\\_diagnostisering\\_og\\_behandling\\_av\\_voksne\\_med\\_depresjon\\_i\\_prim\\_r\\_og\\_spesialisthelsetjenesten\\_443184](http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/nasjonale_faglige_retningslinjer/nasjonale_retningslinjer_for_diagnostisering_og_behandling_av_voksne_med_depresjon_i_prim_r_og_spesialisthelsetjenesten_443184). Funnet: 15.10.11.

Hostrup, H. (1999). *Gestaltterapi. Indføring i gestaltterapiens grundbegreper*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hougaard, E. (2004). *Psykoterapi. Teori og forskning*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Johansen, S. (2004). *The Male Way. A phenomenological exploration into the Experience of Becoming a male Gestalt Psychotherapist*. Masteroppgave. Derby: University of Derby.

King, D. Brett & Wertheimer M. (2006). *Max Wertheimer & Gestalt Theory*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Korb, M.P., van de Riet, V. & Gorell, J. (1989.) *Gestalt Therapy. Practice and theory*. Needham Heights: Simon & Schuster Inc.

Krüger, Å. (2008). Gestaltterapeutisk metode. Fenomenologi i teori og praksis. I Jørstad, S. & Krüger, Å. (red.) *Den Flyvende Hollender. Festskrift*. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt AS.

Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Otta: Unipub AS.

Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk Teoridannelse. Insidere, Teoriformer og Praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*. 2: 20–25.
- Köhler, W. (1920). I Ellis, W.D. (red.) *A Source Book of Gestalt Psychology*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1938.
- Köhler, W. (1992). *Gestalt Psychology*. New York: Liveright Publishing Corporation.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Latner, J. (1992). The Theory of Gestalt Therapy. I Nevis, E. C. (red.) *Gestalt Therapy*. New York: Gardner Press, Inc.
- Lewin, K. (1975). *Field Theory in Social Science. Selected theoretical papers*. Westport: Greenwood Press Publishers.
- Lovdata. (2006). *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, FOR 2006-06-30 nr. 859 § 4*. Elektronisk dokument. På nett: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/Idles?doc=/sf/sf/sf-20060630-0859.html>. Funnet : 23.08.11.
- Luborsky, L., McLellan, A.T., Diguer, L., Woody, G. & Seligan, D.A. (1997). The Psychotherapist matters; Comparison of outcomes across twenty-two therapist and seven patient samples. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 4, 53–65.
- McCarthy, D.N. (1975). Gestalt as Learning Theory. I Brown, G.I. (red.) *The Live Classroom. Innovation through Confluent Education and Gestalt*. New York: The Viking press, Inc.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2004). Mesterlære som aktuell læringsform. I Nielsen, K. Og Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels forlag.
- Norsk Forbund for Psykoterapi (2010). *Hvem er vi, Hva gjør vi, for hvem? Psykoterapeuter ønsker kvalitetskontroll*. Elektronisk dokument. På nett: <http://www.psykoterapi.no/index.php?site=default/755/756>. Funnet: 15.10.11.
- Norsk Gestaltinstitutt – Høgskole. (2008). *Skolereglementet for Norsk Gestaltinstitutt Høgskole*. Elektronisk dokument. På nett: <http://www.gestalt.no/novus/upload/file/NGI-generelt/Skolereglement.pdf>. Funnet: 27.08.11.

Norsk Gestaltinstitutt – Høyskole. (2008). *Studieplan 4-årig gestaltterapeututdanning*. Elektronisk dokument. På nett: <http://www.gestalt.no/novus/upload/file/4-årig%20gestaltterapeut/Studieplan%20terapeututdanning.pdf>. Funnet 02.09.09.

Norsk Gestaltinstitutt Høyskole. (2011). *Oppsummering og analyse av studentevalueringene for undervisningsåret 2009 – 2010*. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen.

Norsk Gestaltterapeut Forening (2010). *Om oss*. Elektronisk document. På nett: <http://ngfo.no/index.php?site=default/468>. Funnet: 15.10.11.

Norsk Psykologforening. (2007). Prinsipperklæring om evidensbasert psykologisk praksis. Elektronisk dokument. På nett: [www.psykologtidsskrift.no/index.php?seks\\_id=43272&a=2](http://www.psykologtidsskrift.no/index.php?seks_id=43272&a=2). Funnet 31.01.12.

Norsk Psykologforening. (2011). *Underskudd på psykologer, ingen nye studieplasser*. Elektronisk dokument. På nett: <http://www.psykologforeningen.no/Foreningen/Nyheter-og-aktuelt/Aktuelt/Underskudd-paa-psykologer-ingen-nye-studieplasser>. Funnet: 15.10.11.

O'Leary & Knopek, W. (1992). *Gestalt therapy: theory, practice and research*. London: Chapman & Hall.

Parlett, M. (2005). Contemporary Gestalt Therapy: Field Theory. I A.L. Woldt & S. Toman (red.) *Gestalt Therapy. History, Theory and Practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Perls, F. (1992). *Ego, Hunger and Aggression*. Highland: The Gestalt Journal Press, Inc.

Perls, F. (1992). *Gestalt Therapy Verbatim*. Highland: The Gestalt Journal.

Perls, F. (1973). *The Gestalt Approach & Eye Witness to Therapy*. Illinois: Science & Behaviour Books.

Perls, F. Hefferline, R. & Goodman, P. (1992). *Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the human personality*. London: Souvenir Press Ltd.

Perls, L. (1992). *Living at the Boundary*. Highland: The Gestalt Journal.

- Pettersen, Roar, C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, P. (2009). Å forske på Gud på Sørlandet. I H.C. Garmann Johnsen, A. Halvorsen og P. Repstad(red.) *Å forske blant sine egne*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Rønnestad, M.H. (2008). Evidensbasert praksis i psykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. 4 (45) : 444 – 454.
- Saugstad, P. (2009). *Psykologiens historie*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Schultz, D.P. & Schultz, S.E. (2004). *A History of Modern Psychology*. Belmont: Wadsworth/Thompson Learning.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Århus: Forlaget Klim.
- Shapiro, S.B. (1975). I Brown, G.I. (red.) *The Live Classroom. Innovation through Confluent Education and Gestalt*. New York: The Viking press, Inc.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE Publications Ltd.
- Simonsen, B. (2009). Er det ikke egentlig det du mener? Farer som truer den etnografiske forskeren. I H.C. Garmann Johnsen, A. Halvorsen og P. Repstad(red.) *Å forske blant sine egne*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Skjervheim, H. (1976). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I Dale, E.L. (red.) *Pedagogisk filosofi*. Aurskog: Gyldendal Akademisk Forlag, 2002.
- Skottun, G. (2004). *Before and After*. Masteroppgave. Derby: University of Derby.
- Skottun, G. (2006). Utdanning av gestaltterapeuter. Hva vet vi, og hva tror vi? I Jørstad, S. og Krüger, Å. (red.) *Gestaltterapi i praksis*. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt AS.
- Skottun, G. (2008). Gestaltterapi, en eksistenisell terapi. I Jørstad, S. & Krüger, Å. (red.) *Den Flyvende Hollender. Festskrift*. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt AS.
- Staemmler, F.M. (1994). On Layers And Phases. *The Gestalt Journal*. 1(17): 5–29.
- Staemmler, F.M. (2002). The Here and Now: A Critical Ananlysis. *British Gestalt Journal*. 1(11): 22–32.



Staemmler, F.M. (2006). En babelsk forvirring? Om feltbegrepets anvendelse og betydning. I *Norsk Gestalttidsskrift*. Årgang III, Nr. 2. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt AS.

Stevens, J. (1989). *Awareness: exploring experimenting experiencing*. London: Eden Grove Editions.

Strümpfel, U. (2004). Research on Gestalt Therapy. *International Gestalt Journal* 2004. 27 (1) : 9 -54.

Teigen, K.H. (2004). *En psykologihistorie*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tofte, B. (2001). *A Phenomenological Study of the Impact of Shaming on the Self Developmental Process in Gestalt Therapy Training*. Masteroppgave. Derby: University of Derby.

Votsmeier, A. (1996). *Kurt Goldstein and Holism*. Elektronisk dokument. På nett: [http://www.gestaltpsychotherapie.de/LAgo\\_ho.pdf](http://www.gestaltpsychotherapie.de/LAgo_ho.pdf). Funnet 12.10.10.

Watson, J.C. & Geller, S. (2005). An examination of the relations among empathy, unconditional acceptance, positive regards and process-experiential psychotherapy. *Psychotherapy Research* 15, 25–33.

Wertheimer, M. (1922.) The Genereal Theoretical Situation. I Ellis, W.D. (red.) *A Source Book of Gestalt Psychology*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1938.

Wertheimer, M.(1923.) Laws of organization in perceptual forms. I Ellis, W.D.(red.) *A Source Book of Gestalt Psychology*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1938.

Wertheimer, M. (1925). Gestalt Theory. I Ellis, W.D. (red.) *A Source Book of Gestalt Psychology*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1938.

Wheeler, G. (1991). *Gestalt Reconsidered. A New Approach to Contact and Resistance*. Cleveland: The Gestalt Insitute of Cleveland Press.

Woldt, A.L. (2005). Introduction. I Woldt, A.L. & Toman, S. M. (red.) *Gestalt Therapy. History, Theory and Practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Wollants, G. (2007). *Gestalt therapy: Therapy of the situation*. Turnhout: Faculteit voor Mens en Samenleving.

Yontef, G. (1984). Modes of Thinking in Gestalt Therapy. *The Gestalt Journal*. 1(7).

Yontef, G. (1993). *Awareness Dialogue and Process. Essays on Gestalt Therapy*. Highland NY: The Gestalt Journal Press, Inc.

Zinker, J. (1978). *Creative Process in Gestalt Therapy*. New York: Vintage Book

# Vedlegg 1

## INTERVJUGUIDE STUDENTER

### Bakgrunnsinformasjon

1. Hvilket klassetrinn er du student på?
2. Har du gått i samme klasse hele studiet, eller har du byttet i løpet av utdanningen?
3. Har du fulgt samme kollokviegruppe eller byttet i løpet av utdanningen?
4. Andre forhold som har innvirket dersom du ikke har fulgt ”normal” studieprogresjon?
5. Hva er grunnen til at du ville utdanne deg til gestaltterapeut?
6. Hvordan praktiserer du gestaltterapi mens du er under utdanning?
  - I privat praksis?
  - I jobben din?
  - På andre arenaer?

### Læring

7. Hva har du lært på utdanningen? Tenk gjerne tilbake på tiden før du begynte på utdanningen hvis du husker, og sammenlikn hvordan du tenkte og handlet annerledes da enn nå. Fortell gjerne om konkrete situasjoner.
8. Holdning
  - Hvordan har utdanningen påvirket holdningen din i forhold til andre mennesker?
  - Måten du tenker om mennesker på?
  - Måten du møter andre mennesker på?
  - Måten du møter dine pasienter/klienter/kolleger/ansatte på?
  - Og hva vil du si at du har lært som gjør at din holdning overfor andre mennesker har endret seg?
  - Hva med holdningen til deg selv? Hvordan har den endret seg?
9. Ferdigheter
  - Hva slags ferdigheter vil du si at du har tilegnet deg i løpet av utdanningen?
  - Hvordan handler du annerledes i møtet med andre mennesker / dine omgivelser / dine klienter/pasienter/ansatte/kolleger nå enn før du begynte på utdanningen?
  - Kommuniserer du annerledes? Hvordan?
  - Føler du annerledes? Hvordan?
  - Bruker du deg selv på en annen måte? Hvordan?
  - Fortell gjerne om konkrete situasjoner som kan eksemplifisere.
  - Hva er det du har lært som gjør at du handler annerledes?

Oppfatter du dine medmennesker/omgivelser på andre måter enn før? Hvordan?

Forholder du deg annerledes til dine omgivelser/medmennesker nå enn før du begynte på utdanningen? Hvordan? Beskriv gjerne med konkrete eksempler.

10. Kunnskap

Hva slags kunnskap vil du si at du har tilegnet deg gjennom å gå på utdanningen?

Teoretisk kunnskap?

Praktisk kunnskap?

Gestaltterapeutisk metode?

Evne til etisk refleksjon?

Juridiske forhold som gjelder ved å drive privatpraksis som terapeut?

11. Er det noe du skulle ønske du hadde mer av?

Undervisningsmetoder/Arbeidsformer

12. Hva er dine erfaringer med undervisningsmetodene som benyttes på utdanningen ved NGI?

13. Klasseromsundervisningen

a) Hvordan har det vært for deg å lære gjennom å gjøre øvelser med medstudenter for så å dele erfaringer og sette øvelsene inn i en teoretisk kontekst?

b) Hvordan har måten teoriundervisningen gjøres på vært for deg?

c) Hvordan har det vært for deg å delta i gruppeprosessene som har vært i klassen?

d) Hvordan har det vært for deg å jobbe som terapeut-klient-observatør i klasse, enten med iscenesatte saker eller reelle saker dine medstudenter har bragt til terapi?

e) Hvordan har det vært for deg å lære gjennom at lærer gjør terapeutiske demonstrasjoner foran klassen og drøftet det teoretisk etterpå?

f) Hvordan har det vært for deg å observere eller jobbe selv som terapeut/klient foran klassen med påfølgende veiledning fra lærer der?

g) Hvordan har det vært for deg å gå i samme klasse/bytte klasse?

14. Veiledning

Hva er dine erfaringer med å gå i veiledningsgruppe i løpet av studiet? Hva har du lært der?

15. Egenterapi

Hva er dine erfaringer med å gå i egenterapi? Har du gått i individualterapi eller i gruppe også? Hva har du lært der?

16. Rapportskriving

Hva er dine erfaringer med rapportskrivningen? Hva har du lært av det?

17. Kollokviegruppe

Hva er dine erfaringer med å gå i kollokviegruppe under studiet?

Har du gått i den samme eller byttet i løpet av studiet? Hvis du har byttet, fortell meg litt om det. Hvorfor byttet du? Hva er forskjellen på den gamle og den nye kollokvien for deg? Hva har du lært av å være med i kollokvien?

18. Selvstyrte undervisningssamlinger

Hvordan har det vært for deg å delta på selvstyrte undervisningssamlinger?

Hva har du lært ved å delta på dem?

19. Observatør

Har du vært observatør? Hva var dine erfaringer med å være observatør? Hva lærte du av det?

20. Litteraturstudier

Kan du fortelle meg litt om hvordan du har forholdt deg til pensumlitteraturen i løpet av studiet? Hvordan har du lest? Hvor mye? Når? Hvordan? Hva har du lært av å lese litteraturen?

**Undervisningsmetodenes påvirkning av læringsutbyttet**

21. Hvordan tenker du at metodene som benyttes i undervisningen på NGI har påvirket det du har lært på utdanningen?

**Avslutning**

22. Er det noe du har behov for å si legge til i forhold til temaer vi har vært inne på i løpet av intervjuet? Eller noe du har behov for å spørre om?

23. Hvordan har det vært for deg å være med på dette?

24. Hva tar du med deg av denne erfaringen med å bli intervjuet om utdanningen?

Praktisk informasjon om hva som skjer videre og hvordan informanten kan kontakte meg dersom han/hun har behov for å legge til eller trekke fra noe.

# Vedlegg 2

## INTERVJUGUIDE TIL FOKUSGRUPPEINTERVJU MED LÆRERNE

1. Hvordan underviser du i gestaltterapi i klasseromssituasjonen? Kom gjerne med konkrete eksempler som beskriver måten/måtene du underviser på.
2. Hvorfor underviser du i gestaltterapi på denne måten/disse måtene som du har beskrevet her?
3. Hva er dine erfaringer med å undervise på denne måten?
4. Hva tenker du og hva ser du at studentene lærer?
5. Hvordan tenker du at undervisningsmetodene du benytter i undervisningen påvirker det studentene lærer?
6. Hva er dine tanker om studentenes læringsutbytte med hensyn til følgende arbeidsmåter:
  - Rapportskriving
  - Veiledning
  - Egenterapi
  - Kollokvier
  - Selvstyrte undervisningssamlinger
  - Å være observatør
  - Litteraturstudier

# Vedlegg 3

## INFORMASJONSSKRIV OM INTERVJU

Takk for at du er villig til å være med på intervju i forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. I intervjuet med deg vil jeg undersøke hvilke erfaringer du har hatt med undervisningen ved den 4-årige gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen (NGI.) Jeg vil spørre deg om hva du lærer/har lært på utdanningen, hvilke erfaringer du har hatt med undervisningsmetodene som benyttes der, og hvordan du tenker at undervisningsmetodene påvirker det du lærer/har lært.

I tillegg til intervjuet med deg vil jeg intervju 5–7 andre studenter, samt lærerne som underviser på terapeututdanningen om det samme. Jeg vil så ta for meg dataene som kommer frem i intervjuene, og undersøke hvordan dine, dine medstudenters og dine læreres tanker om hva som læres, undervisningsmetodene og påvirkningen dem imellom kan sies å være i tråd med målsetningen for utdanningen som er angitt i Studieplan 4-årig gestaltterapeututdanning. Dette er formålet med undersøkelsen.

Intervjuet vil i sin helhet bli tatt opp på båndopptaker, og jeg vil også ta notater mens vi snakker sammen. Det vil vare ca. en time og finne sted på Norsk Gestaltinstitutt Høyskolens lokaler i Akersveien 26, eller på mitt kontor på Tullinløkka, Kr. Augustsg. 19. Vi avtaler på forhånd hvor og når vi skal møtes, og benytter det stedet som passer best for deg.

Opplysningene som kommer frem under intervjuet, vil bli behandlet konfidensielt, og jeg vil under hele prosjektperioden ha taushetsplikt. Det du sier vil bli anonymisert i oppgaven. Dersom du ønsker å lese gjennom ditt intervju når det er ferdig transkribert, og eventuelt legge til eller trekke fra utsagn på transkripsjonen, får du mulighet til det. Det er imidlertid du som må kontakte meg for å ta initiativ til dette dersom du ønsker det, og det må du gjøre innen 31.08.10. Opplysninger anonymiseres, og opptakene av intervju slettes når oppgaven er ferdig, senest 01.06.11. Det er frivillig for deg å være med på denne undersøkelsen, og dersom du skulle ønske å trekke deg, kan du gjøre det frem til 31.12.10, uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data du har bidratt med bli slettet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Skulle du ha spørsmål til noe av dette, kan du kontakte meg på telefon 932 27 104 eller e-mail til [mette@gestalt.no](mailto:mette@gestalt.no). Du kan også kontakte min veileder Tone Kvernbekk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt på telefonnummer 22 85 81 64.

Dersom du er fortsatt villig til å delta i undersøkelsen, ber jeg deg skrive under på samtykkeerklæringen nedenfor og sende meg den.

Med vennlig hilsen

Mette Kjeldahl,  
STREGA senter for psykoterapi og selvutvikling,  
Kr. Augustsg. 19, 0164 Oslo

SAMTYKKEERKLÆRING:

Jeg har mottatt informasjon om studien av erfaringer med undervisningen ved den 4-årige gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen og ønsker å bli intervjuet om dette.

Signatur.....

Dato.....

Telefonnummer.....

E-mail.....



# Vedlegg 4

## INFORMASJONSSKRIV OM GRUPPEINTERVJU

Takk for at du er villig til å være med på gruppeintervju i forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. I intervjuet med deg vil jeg undersøke hvilke erfaringer du har hatt med undervisningen som benyttes ved den 4-årige gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen (NGI). Jeg kommer til å spørre deg om hvordan du underviser i gestaltterapi i klasseromssituasjonen, hvorfor du underviser på denne måten og dine erfaringer med dette. Videre kommer jeg til å spørre deg om hvordan du tenker at undervisningsmetodene du benytter i klasseromssituasjonen påvirker det studentene lærer, samt hva du tenker om studentenes læringsutbytte med tanke på de andre arbeidsfomene som nevnes i Studieplanens kap. 5.1 og 5.2. Du får tilsendt spørsmålene jeg skal stille på forhånd, slik at du kan forberede deg dersom du ønsker det.

I tillegg til gruppeintervjuet der du intervjues sammen med noen av de andre lærerne på terapeututdanningen, vil jeg intervju 6–8 studenter individuelt om deres tanker om hva de lærer på utdanningen og deres erfaringer med undervisningsmetodene som benyttes der. Jeg vil så ta for meg dataene som kommer frem i intervjuene, analysere dem, og undersøke hvordan det som kommer frem i intervjuene kan sies å være i tråd med målsetningen angitt i utdanningens studieplan. Dette er formålet med undersøkelsen.

Intervjuet vil i sin helhet bli tatt opp på båndopptaker, og jeg vil også ta notater mens vi snakker sammen. Det vil vare ca. en time og finne sted på Norsk Gestaltinstitutt Høyskolens lokaler i Akersveien 26. Vi avtaler på forhånd når vi skal møtes.

Opplysningene som kommer frem under intervjuet, vil bli behandlet konfidensielt, og jeg vil under hele prosjektperioden ha taushetsplikt. Det du sier vil bli anonymisert i oppgaven. Jeg vil imidlertid gjøre oppmerksom på at det kan være mulig å forstå at du kan ha bidratt til informasjonen som fremkommer i oppgaven, i og med at Høyskolens og utdanningens navn blir nevnt i oppgaven, og at lærerkollegiet ved Høyskolen navngis med bilde på høyskolens hjemmeside. Dersom du ønsker å lese gjennom intervjuet når det er ferdig transkribert, og eventuelt legge til eller trekke fra utsagn på transkripsjonen, får du mulighet til det.

Opplysninger anonymiseres, og opptakene av intervju slettes når oppgaven er ferdig, senest 01.06.11. Det er frivillig for deg å være med på denne undersøkelsen, og dersom du skulle ønske å trekke deg kan du gjøre det frem til 31.12.10, uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data du har bidratt med bli slettet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Skulle du ha spørsmål til noe av dette, kan du kontakte meg på telefon 932 27 104 eller e-mail til [mette@gestalt.no](mailto:mette@gestalt.no). Du kan også kontakte min veileder Tone Kvernbekk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt på telefonnummer 22 85 81 64.

Dersom du er fortsatt villig til å delta i undersøkelsen, ber jeg deg skrive under på samtykkeerklæringen nedenfor og ta den med til gruppeintervjuet når vi møtes.

Med vennlig hilsen

Mette Kjeldahl, STREGA senter for psykoterapi og selvutvikling, Kr. Augustsg. 19, 0164 Oslo

SAMTYKKEERKLÆRING:

Jeg har mottatt informasjon om studien av erfaringer med undervisningen til den 4-årige gestaltterapeututdanningen ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskolen og ønsker å bli intervjuet om dette.

Signatur.....

Dato.....

Telefonnummer.....

E-mail.....

# Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Tone Kvernbekk  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 10.05.2010

Vår ref: 24103 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.03.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24103

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

*Gestaltterapeututdanning - undervisningsmetode og læringsmål - hemming eller fremming?*

*Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*

*Tone Kvernbekk*

*Mette Kjeldahl*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Mette Kjeldahl, Terrassestien 15, 1450 NESODDTANGEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)